2016

J. CLERC

RAPPORT

PRÉSENTÉ A

MM. LES CONSEILLERS FÉDÉRAUX

Chefs des Départements de l'Intérieur et des Affaires étrangères

A BERNE

SUR L'ÉTAT DE

L'INSTRUCTION POPULAIRE

AUX ÉTATS-UNIS

D'APRÈS L'EXPOSITION DE CHICAGO

IMPRIMÉ PAR LES SOINS DU
SYNDICAT DES MAITRES IMPRIMEURS DE LA SUISSE ROMANDE

1894

IV
F 12016

RAPPORT

PRÉSENTÉ A

MM. LES CONSEILLERS FÉDÉRAUX

Chefs des Départements de l'Intérieur et des Affaires étrangères

A BERNE

SUR L'ÉTAT DE

L'INSTRUCTION POPULAIRE

AUX ÉTATS-UNIS

D'APRÈS L'EXPOSITION DE CHICAGO

Gb55
COMITÉ FRANÇAIS
DES EXPOSITIONS A L'ÉTRANGER
N° 284
BIBLIOTHÈQUE

IMPRIMÉ PAR LES SOINS DU
SYNDICAT DES MAITRES IMPRIMEURS DE LA SUISSE ROMANDE

1894

Si nous pouvions disposer du présent travail, nous nous ferions un grand plaisir de le dédier à nos nombreux amis et excellentes connaissances des Etats-Unis, Américains et Suisses, et spécialement à MM. de Claparède, ministre; Tavel, chargé d'affaires de la légation suisse à Washington; Holinger et Mantz, à Chicago; le colonel Ino Riley et le sénateur Th. Davis, d'Ohio; Ino Mac Kintosh et Smith, de la Virginie occidentale; Dr Leo Stäger, Merian et A. Houriet, de New-York, qui ont cherché à faciliter nos recherches et nos études avec une amabilité et un dévouement à toute épreuve.

Nous leur en témoignons ici notre profonde gratitude.

Neuchâtel, 1894.

CLERC
Conseiller d'Etat.

RAPPORT

PRÉSENTÉ A MM. LES CONSEILLERS FÉDÉRAUX

Chefs des Départements de l'Intérieur et des Affaires étrangères

A BERNE

SUR

L'ÉTAT DE L'INSTRUCTION POPULAIRE

AUX ÉTATS-UNIS

d'après l'Exposition de Chicago.

MESSIEURS LES CONSEILLERS,

Vous avez bien voulu, l'an dernier, faire au soussigné le grand honneur de lui confier une mission en Amérique à l'occasion de l'Exposition universelle de Chicago. Il s'empresse de venir ici vous transmettre, avec l'expression de sa gratitude pour la confiance que vous lui avez témoignée, les résultats de ses études, espérant que ces résultats pourront être de quelque utilité aux autorités scolaires, aux amis de l'éducation populaire, aux pédagogues de notre pays.

I

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

De tous les bâtiments de la World's fair, il en est un que distinguaient particulièrement sa grandeur imposante, la hardiesse de sa structure et l'énorme superficie enclose entre ses murs. Qu'on s'imagine, au milieu de la plus belle des places de l'Exposition, faisant face au lac Michigan et entourée des principaux bassins des lagunes, une nef de 65 mètres de haut sur plus d'un demi-kilomètre de long et d'un quart de kilomètre de large. Cette nef, ornée extérieurement de colonnades corinthiennes relevées de motifs symboliques, coupées au centre de chaque façade par de monumentales entrées et aux angles par des pavillons en arcades, et soutenue à l'intérieur par de gigantesques pièces d'acier, couvrant de leur voûte l'espace dégagé le plus grand sans doute qui ait été créé au monde dans des conditions analogues, cette nef, disons-nous, c'était le Manufactures and Liberal arts building, le palais des manufactures et des arts libéraux.

C'est là que, dans une partie privilégiée du plus grand de leurs palais, sur une immense galerie courant tout autour de la nef, les promoteurs de la World's fair avaient tenu à placer l'Education, rendant ainsi un juste tribut à sa toute puissante influence. Autour d'elle ils avaient groupé la musique, la science, la littérature, la charité, la religion, toutes ensemble formant, selon la pittoresque expression des rapports américains, « la constellation des arts libéraux. »

Le groupe proprement dit de l'Education, comprenant les Expositions des écoles publiques et des institutions privées les

plus connues des divers Etats de l'Union et de quelques Etats étrangers, faisait bonne figure, bien qu'on ne pût en aucune façon le comparer au groupe analogue de Paris en 1889. Dès l'entrée, on avait l'impression que le devoir considéré aujourd'hui comme le plus pressant par la nation américaine, c'est la diffusion des lumières, et qu'il est bien loin à jamais, même pour les Etats les plus retardés, le temps où un magistrat écrivit ces lignes[1] : « Grâce à Dieu, nous n'avons chez nous ni » école libre, ni imprimerie, et j'espère que cent années se pas- » seront encore sans qu'il en existe, car l'instruction a fait naître » dans le monde l'hérésie, les sectes et la désobéissance ; l'im- » primerie les divulgue, ajoutant à tous ces maux l'attaque contre » les gouvernements. »

Non, ce temps-là est bien mort et ne reviendra plus, à en juger du moins par les dispositions actuelles de la nation américaine. Il n'est en effet pas de sacrifice pécuniaire qu'elle ne s'impose pour améliorer sa situation scolaire. Malheureusement pour elle, l'argent ne peut pas tout. Les mœurs, les habitudes, des dispositions héréditaires, l'immensité d'un territoire habité par 65 millions d'hommes seulement, l'insuffisance des voies et moyens de communication, mettent souvent empêchement à l'œuvre poursuivie. Quoi qu'il en soit, les libéralités financières en faveur des écoles sont énormes aux Etats-Unis. Elles ont augmenté dans une proportion étonnante depuis une vingtaine d'années. En 1870, les dépenses totales pour les écoles populaires s'élevaient à 63,396,666 dollars ; en 1880, elles étaient de 78,094,687 et en 1890, dernier chiffre définitif que nous ayons pu obtenir, elles dépassaient 143 millions de dollars.

De 1880 à 1890, le gain a été de 79,6 %, tandis que la population n'a augmenté que du 24 %. Ces augmentations n'ont donc pas été parallèles, celles des dépenses excédant d'une manière extraordinaire celle de la population.

Un pareil accroissement des charges publiques indépendant

---

[1] William Barkeley, gouverneur de la Virginie (1671).

de celui de la population démontre bien une volonté nette et ferme de mettre les écoles populaires sur le meilleur pied possible. Et cette volonté s'affirme toujours plus, d'année en année, ainsi qu'en témoignent la beauté, le luxe croissants des bâtiments scolaires construits dans la dernière décade[1] et qui n'en font paraître que plus sordides les affreuses cahutes de bois où la précédente génération a été formée. Aujourd'hui, tous les nouveaux bâtiments scolaires sont largement pourvus d'appareils de chauffage, de ventilation, d'objets divers, de matériel d'enseignement, de bibliothèques, etc.

Pour que de pareilles charges soient acceptées sans protestations, il faut que des raisons puissantes militent en faveur de la création et du développement des établissements scolaires. Et, en effet, l'école publique aux Etats-Unis remplit un rôle peut-être plus important que dans tout autre pays. Dans une contrée où l'émigration amène des gens de toute race, de toute nationalité, de toute classe et de religions différentes, l'école publique est une nécessité, surtout pour une société qui entend garder son organisation démocratique, ses traditions et sa langue. L'école privée serait insuffisante à empêcher les regroupements de confession ou de race. Elle les favoriserait au contraire. D'ailleurs la population indigène diminue, tandis que les familles d'origine étrangère croissent en nombre. Partout où l'état civil est régulièrement tenu, ce phénomène se remarque ; il constitue un des problèmes les plus inquiétants des Etats-Unis.

Il est donc de toute urgence d'inculquer aux enfants étrangers l'esprit national qui conservera son unité et sa ligne de conduite à la grande République. C'est par l'école publique que les Américains réussissent à y parvenir.

D'ailleurs l'école publique, la nécessité de son existence et de son développement, ont toujours été une de leurs grandes préoccupations, que ce fût sous l'influence d'une idée religieuse,

---

[1] Il y avait à l'Exposition une remarquable collection de plans et de photographies de bâtiments scolaires.

politique, mercantile[1] ou même du désir de moraliser les masses si hétérogènes dans leur pays. Déjà en 1647, la loi du Massachussetts prescrivait que : « Aucun des frères ne doit souffrir » qu'il y ait dans une famille assez de barbarie pour qu'on n'y » apprenne pas aux enfants et aux apprentis à lire couramment » l'anglais. » Cette loi reflétant l'opinion générale à cette époque avait été même précédée d'une ordonnance qui enjoignait dès 1642 aux notables de chaque localité, sous peine d'une amende de 20 shillings pour chaque omission ou négligence, de se montrer vigilants à l'égard de leurs frères et voisins, afin que ceux-ci instruisent leurs enfants ou apprentis, par eux-mêmes ou autrement, dans la langue anglaise et les principales lois du pays.

Puis, c'est Washington lui-même qui insiste sur le rôle de l'école publique : « Plus la forme de gouvernement donne d'em- » pire à l'opinion publique, plus il est essentiel que l'opinion soit » capable de décider en connaissance de cause. L'instruction, » utile d'ailleurs, est ici un objet de première nécessité[2]. »

Les colonies de la Nouvelle-Angleterre devenues des Etats indépendants obéissent l'une après l'autre à cette généreuse impulsion[3]. Les Etats nouveaux suivent leur exemple et inscrivent dans leurs constitutions, à mesure qu'ils entrent dans l'Union, l'existence obligatoire des écoles publiques. L'Ohio stipule « des » encouragements législatifs en faveur des écoles et autres » moyens d'instruction (1802). » Le Mississipi proclame que « la » religion, la morale et l'instruction sont nécessaires à un bon

---

[1] « Pour réussir aux Etats-Unis, en industrie, commerce ou agriculture, il faut être instruit. » Celui qui sait faire quelque chose mieux qu'un autre, celui-là ne sera jamais sans travail. Il faut » non continuer, mais créer. » *(Mac Kinley.)*

[2] Adieu au peuple américain. On peut rapprocher de ces paroles, dont elles sont peut-être l'explication, celles d'un autre homme d'Etat américain, Thomas Benton : « Il s'agit de savoir si les » élections seront faites par l'intelligence et la vertu du peuple ou si elles deviendront la proie de » l'intrigue et de la corruption. »

[3] La Constitution provisoire de l'Etat de Pensylvanie, en 1776, prescrit l'établissement d'une école publique dans chaque comté. Dix ans plus tard, les revenus de 60,000 acres de terres nationales furent affectés au service de l'instruction populaire. En 1819, la loi consacra la gratuité de l'enseignement en faveur des enfants pauvres de 5 à 12 ans.

» gouvernement, au développement de la liberté et au bonheur » de l'humanité. Les écoles et les moyens d'éducation seront à » jamais encouragés (1817). » Le New-York, trouvant que son organisation scolaire de 1795 est insuffisante, revise en 1846 sa constitution et crée un fonds scolaire au moyen des revenus de toutes les terres appartenant à l'Etat et déclare ce fonds inaliénable. L'Orégon, à son entrée en 1859, institue un fonds semblable. La Caroline du Sud va plus loin et dans sa constitution revisée de 1868 ordonne : « La législature, dans sa première » session, pourvoira au moyen de taxe ou autrement, à l'orga- » nisation d'un système général et uniforme d'écoles publiques » gratuites pour tous les enfants ou adultes de l'Etat, entre l'âge » de 6 à 21 ans. » Nous pourrions multiplier les exemples, surtout en ce qui concerne les vingt dernières années, mais ce que nous avons dit plus haut suffira pour donner une idée de l'extrême valeur attachée à l'école publique par les Américains du Nord. Nous serons sans doute obligés de revenir sur ce point plus d'une fois dans le cours du présent rapport.

II

ORGANISATION DE L'ÉCOLE PUBLIQUE AUX ÉTATS-UNIS

Un examen attentif des sections dont se composait le groupe de l'Education, à la World's fair, amène à cette conclusion, c'est que, s'il est vrai, comme on l'a dit, que celui qui a vu une ville américaine a vu toutes les autres, il n'en est pas de même des organisations scolaires. En effet, il y a des divergences entre l'organisation, le système, selon l'expression américaine, de chaque Etat, on pourrait presque dire de chaque ville. Il est aisé, toutefois, comparaison faite, de dégager de tout ce que l'on a sous les yeux, lois, règlements, ordonnances, un système-type dont les autres ne varient en somme que par des points de détail. Ce système-type est celui qui a été recommandé par l'Association nationale pour l'Education et adopté par le Bureau fédéral de Washington, et après lui par plusieurs Etats et grandes cités américains. Cette organisation prévoit une scolarité de douze années, prenant généralement l'enfant de 6 à 18 ans, et divisée en trois périodes égales. Les quatre premiers degrés forment l'*école primaire* (primary school), les quatre suivants, l'*école de grammaire* ou l'école intermédiaire (grammar school) et les quatre derniers, l'*école supérieure* (high school). Cette division cependant est loin d'être encore universellement admise. A Boston, par exemple, qui est la ville d'Amérique où les écoles sont peut-être les meilleures, l'école primaire ne comprend que trois degrés, celle de grammaire six et l'école supérieure trois. A Cincinnati, les « district schools » comme on les appelle, comptent cinq années, la grammar school trois et la high school quatre. A Philadelphie, les degrés inférieurs à la high school

sont divisés en trois groupes ou périodes, les deux premiers degrés en bas de l'échelle étant appelés primaires, les trois suivants secondaires et les trois autres écoles de grammaire. Notons qu'à St-Louis, et dans un très petit nombre de villes, les écoles primaires sont précédées, pour les plus petits, de *jardins d'enfants* officiels et organisés d'après la méthode frœbelienne.

D'une manière générale, on le voit, et en dépit de la bigarrure des dénominations et des divisions des périodes scolaires, l'instruction publique aux Etats-Unis a pour base les écoles primaires, qui sont ou *graduées* (graded schools), c'est-à dire composées de classes distinctes et superposées dont chacune correspond à un degré différent, ou *non graduées* (ungraded schools), c'est-à-dire renfermant autant de degrés que possible dans une seule classe. Les premières se rencontrent dans les régions où la densité de la population nécessite la présence de plusieurs maîtres ou maîtresses. Elles ont des programmes arrêtés d'avance, aussi complets que possible, et conduisent l'élève, des rudiments jusqu'à un niveau d'instruction assez élevé. Les secondes, que nous pourrions comparer à nos écoles de quartiers isolés ou de montagnes, n'ont qu'un programme incomplet. L'enseignement y est limité le plus souvent à la lecture, à l'écriture et au calcul.

Pour *administrer* ces écoles, les citoyens des villes ou, dans les campagnes, des townships (districts ou communes scolaires) élisent pour un an ou quelquefois pour trois ans, avec renouvellement annuel d'un tiers des membres, les personnes qui leur paraissent le plus compétentes en matière d'éducation. Celles-ci forment le *bureau* ou le *comité scolaire* (school board ou school comittee [1]) qui choisit dans son sein pour toute la durée de son mandat un président, un secrétaire, un caissier. Les membres portent généralement le nom de trustees (tuteurs, administrateurs). Dans certains Etats, on les appelle « visiteurs scolaires, directeurs scolaires, » ou encore, comme à New-York, « commissaires scolaires. »

---

[1] Dans le Vermont, on appelle ce comité « prudential comittee » (comité de prudence).

Les grandes villes, Chicago, Philadelphie, New-York, et avec elles beaucoup d'autres moins importantes, se divisent en *Wards*, c'est-à-dire en quartiers scolaires dont chacun nomme son bureau particulier. Ces bureaux choisissent à leur tour dans leur sein des délégués qui constituent une commission centrale, à qui incombent l'administration et la surveillance générale des écoles de toute la cité. C'est là le *Board of Education,* soit le *Bureau d'Education*, qui se subdivise en un certain nombre de sections permanentes, pourvoyant chacune aux intérêts et besoins divers, finances, hygiène, bâtiments et locaux scolaires, organisation pédagogique et administrative, etc., et qui toutes font annuellement rapport sur leur activité en réunion plénière du Bureau.

Les bureaux d'Education américains ont cette supériorité sur les nôtres, qu'ils sont complètement autonomes. Ils constituent ce qu'on pourrait appeler la commune scolaire. Outre toutes les compétences de nos commissions scolaires, ils possèdent celles de gérer en toute liberté et comme ils l'entendent, sous leur propre responsabilité vis-à-vis de leurs électeurs, les revenus des fonds territoriaux scolaires et la partie des taxes affectée aux intérêts scolaires.

De plus, l'assentiment, le vote du bureau d'Education est une condition *sine qua non*, s'il s'agit de prélever un nouvel impôt destiné à l'entretien des écoles ou à la construction, à l'achat, à l'aménagement d'un édifice en vue d'y installer des classes. Lui seul également est compétent pour nommer ou révoquer les membres du personnel enseignant, pour arrêter un plan d'études ou un programme d'enseignement, pour déterminer les types du mobilier ou du matériel, pour fixer la suspension ou la reprise des classes. Ajoutons que dans plusieurs Etats, le Massachussetts, la Pensylvanie, la Californie, par exemple, les femmes ne sont pas exclues des bureaux d'Education.

Quant à l'*inspection* des écoles publiques et privées des villes, elle est généralement confiée à un fonctionnaire élu par le bureau d'Education aux séances duquel il est tenu d'assister avec voix consultative. Ce fonctionnaire est le *city superintendent*, le *surin-*

tendant de la Cité. L'inspection des écoles des comtés (les comtés sont les subdivisions officielles de l'Etat) est de même confiée à un *county superintendent*, *surintendant du Comté,* élu le plus souvent directement par le peuple. Ce dernier fonctionnaire est, toutes proportions gardées, notre inspecteur des écoles de certains cantons (Berne, Neuchâtel, etc.). L'institution de ce rouage a été et est encore vivement combattue, les communes composant le comté y voyant une tentative de centralisation ayant pour but de leur enlever leur autonomie scolaire locale. Il en est de même des *bureaux d'Education de comté*, qui du reste sont restés plutôt à l'état d'exception, vu le rôle effacé qu'ils jouent à côté de celui du *State board of Education*, soit le *Bureau d'Education de l'Etat.*

Le *State board of Education* est en effet l'autorité administrative supérieure de l'école dans un Etat. Il est l'équivalent, toutes proportions toujours gardées, de nos départements cantonaux de l'instruction publique, ou mieux des conseils supérieurs de l'instruction publique, tels qu'ils ont existé dans certains cantons, aux Grisons, par exemple. C'est lui qui a le contrôle et la haute surveillance de toutes les écoles publiques; c'est lui qui prépare les lois, règlements, instructions, ordonnances; c'est lui qui fixe les programmes d'examens des aspirants instituteurs, arrête les plans d'études des diverses écoles, choisit la série des manuels à recommander aux bureaux d'Education, et, en général, propose aux pouvoirs législatifs toutes mesures qui lui sembleraient propres au développement du système scolaire adopté et à la diffusion des connaissances dans l'Etat.

Le plus souvent, le bureau d'Education de l'Etat compte dans son sein un certain nombre de fonctionnaires et de magistrats membres de droit, parmi lesquels le gouverneur et le vice-gouverneur, les autres membres étant élus par les pouvoirs législatifs, pour deux, trois ou quatre ans, selon les Etats, et renouvelables partiellement chaque année. Toutefois, il existe un certain nombre d'Etats où le gouverneur n'est pas membre de droit du bureau d'Education. On y a craint l'ingérence de la

politique dans l'école, et certes, ce n'est pas sans raison aux Etats-Unis !

Comme pour les Boards des grandes cités, ce bureau d'Etat se subdivise en comités permanents ayant chacun mission d'étudier toutes les questions relatives à des domaines bien précisés, fonds territoriaux scolaires, fonds spéciaux, taxes scolaires, constructions, mobilier et matériel, examens et programmes, traitements du personnel enseignant, contentieux, etc., etc. Les décisions du bureau ne sont pas sans appel. Les pouvoirs législatifs (Congrès et Sénat) constituent une instance supérieure.

L'âme, ou pour employer un cliché, la cheville ouvrière de ce Bureau, est un fonctionnaire qui, presque partout, en est de droit le secrétaire, quand le gouverneur en est le président, ou le président dans le cas contraire. Ce fonctionnaire, c'est *le state superintendent*, *le state commissionner of common schools* (Ohio), *le state superintendent of the free schools* (West Virginia), ou encore *le state superintendent of public instruction* (Wisconsin).

Nous l'appellerons tout simplement le *surintendant d'Etat*. Il est généralement nommé par le peuple, dans quelques Etats, par le gouverneur, et dans un nombre très restreint par l'autorité législative. La durée de son mandat varie également d'Etat à Etat de un à quatre ans, sauf dans le district de Colombie où aussi bien le surintendant des écoles de population blanche que celui des écoles de population de couleur ne sont pas soumis à réélection.

Quant aux fonctions de surintendant, elles tiennent à la fois de l'administration et de l'enseignement. La loi en prévoit tous les détails. Le surintendant est l'arbitre gratuit des conflits qui peuvent s'élever entre les fonctionnaires des divers degrés de l'enseignement, et même entre les collecteurs de taxes et les contribuables récalcitrants. Ses décisions sont sans appel. C'est lui qui interprète les lois et règlements scolaires, qui fixe la répartition aux divers districts des allocations prélevées sur les revenus des fonds, qui prépare les budgets scolaires de l'Etat. Il soumet à l'autorité législative un rapport annuel exposant la

situation de l'enseignement public. Il révoque, s'il y a lieu, les fonctionnaires incapables, négligents ou immoraux. Il visite annuellement quelques districts et réunit les instituteurs en conférences générales. Les rapports des surintendants d'Etat sont d'un très grand intérêt. C'est là que le Bureau fédéral de Washington puise tous les éléments de ses instructives statistiques.

Voilà pour le côté administratif des fonctions de surintendant. Voyons maintenant ce qu'on exige de lui au point de vue pédagogique. Prenons une des lois scolaires les plus récemment revisées (1891), celle de la Virginie occidentale : « C'est un devoir pour le surintendant, dit-elle, de travailler au perfectionnement du système d'instruction établi dans cet Etat. Et pour y parvenir, il devra considérer comme une obligation de se mettre en rapport avec des éducateurs et des fonctionnaires de l'enseignement des autres Etats de l'Union et de l'étranger pour se familiariser lui-même avec les différents systèmes qui y sont établis, de réunir et de comparer les résultats obtenus et de faire tous ses efforts pour mettre à profit les fruits de l'expérience d'autrui et ceux de sa propre expérience. Il devra chercher à se rendre un compte exact des besoins pédagogiques et pécuniaires de chaque partie de cet Etat et prendre les mesures nécessaires pour y parer, de manière que les écoles soient autant que possible sur un pied uniforme et de valeur égale partout dans l'Etat. Il devra se tenir au niveau des méthodes nouvelles qui pourraient surgir dans les milieux pédagogiques, et propager et recommander celles dont les sains principes d'éducation lui auraient été démontrés. Il sera enfin de son devoir de s'efforcer d'introduire dans cet Etat tout progrès réalisé dans l'organisation et les méthodes scolaires, pour autant qu'il aura été reconnu et prouvé tel par l'expérience d'autres communautés. »

On le voit, la tâche d'un surintendant est grande et belle, mais délicate aussi. Disons toutefois qu'elle est singulièrement facilitée depuis quelque vingt-cinq ans par une institution nationale, le Bureau d'Education, créé en 1868, à Washington.

Le *Bureau d'Education de Washington* est dû à l'initiative

des amis de l'instruction aux Etats-Unis. Quand on se rend compte de la quantité de travaux utiles et nécessaires que ce bureau a faits jusqu'ici, il semble étrange que la grande République ait pu s'en passer pendant 90 ans. Ce n'est pas que le besoin ne s'en fît pas sentir. Au contraire, les pédagogues, les économistes, les hommes d'Etat réclamaient à l'envi l'institution d'un office qui réunît, condensât et classât les données statistiques concernant l'instruction générale du pays tout entier. Leurs vœux prirent enfin corps dans une séance de l'Association nationale pour l'Education tenue à Washington en février 1866, où il fut résolu d'adresser au Congrès une pétition demandant la création d'un bureau central de renseignements sur l'Education.

Présentée, avec un projet de loi, par le général Garfield, la pétition fut prise en considération d'abord par la Chambre des représentants, puis par le Sénat, avec cet amendement important toutefois que le bureau demandé devenait un département de l'Education, un vrai ministère de l'Instruction publique.

Cette tentative hardie de centralisation déploya ses effets en juillet 1868; mais déjà en juin 1869, une réaction fédéraliste se produisait et le Département de l'Education faisait place au bureau actuel, simple section du Département de l'Intérieur.

L'acte d'institution définit ainsi le rôle du bureau : « Il sera établi dans la ville de Washington un département de l'Education en vue de réunir toutes données statistiques, tous faits propres à faire connaître la situation et les progrès de l'Education dans les différents Etats et territoires et de répandre dans le pays toutes les informations relatives à l'organisation et à l'aménagement des écoles et aux méthodes d'enseignement qui pourraient aider le peuple des Etats-Unis dans la création et le maintien d'un bon système d'écoles ou servir autrement à la cause de l'éducation dans tout le pays. »

Il n'entrait en aucune façon dans les vues des promoteurs de cette institution, ni de ceux qui en ont appuyé la création, qu'elle exerçât jamais un contrôle national de l'administration des écoles publiques des divers Etats et territoires. Le bureau de l'Education devait n'être qu'un simple organe de centralisation

statistique, n'ayant aucun pouvoir légal, aucune action sur les surintendants d'Etat. Et cependant aucun établissement n'a plus fait que celui-ci pour obtenir de l'homogénéité dans les écoles et dans les méthodes d'enseignement. S'il n'a pu arriver à ce que toute la jeunesse américaine fût instruite d'après un plan uniforme, il a du moins mis chaque partie du pays à même de juger ce que font les autres parties en matière d'éducation. Peut-être est-ce encore la meilleure méthode d'atteindre le but que de mettre en jeu les susceptibilités locales et l'amour-propre de chaque Etat.

Le bureau d'Education, par les soins intelligents des surintendants fédéraux qui s'y sont succédé, MM. Henry Barnard, John Eaton, N.-H.-R. Dawson et W.-T. Harris, a réussi à créer une bibliothèque peut-être unique au monde. Elle comprend une foule d'œuvres concernant l'histoire et l'art de l'Education aux Etats-Unis et à l'étranger, des documents précieux sur les organisations scolaires des divers Etats de l'Union, tous les journaux scolaires du pays et les rapports sur l'instruction publique publiés par les gouvernements étrangers. A côté de cette bibliothèque, le bureau a formé un grand musée scolaire avec plus de 3000 objets exposés.

Le bureau voue en outre tous ses soins à la publication de *rapports* comparant, à l'aide de documents officiels, la situation des diverses catégories d'écoles des Etats-Unis, et de *circulaires d'informations* ayant pour but de vulgariser dans le peuple toutes espèces de notions pédagogiques, statistiques, historiques, d'hygiène, etc.

Nous ne quitterons pas le bureau d'Education sans exprimer ici à M. W.-T. Harris, commissaire fédéral actuel, notre gratitude pour la manière si bienveillante avec laquelle il s'est mis à notre disposition, lors de notre visite à Washington.

III

ENTRETIEN DES ÉCOLES

Aux Etats-Unis, la gratuité de l'enseignement n'est pas restreinte à l'école primaire, elle s'étend aussi à l'école de grammaire et même à l'école supérieure, et, dans la grande majorité des écoles, elle comporte encore la fourniture des manuels dont la liste a été arrêtée par le Bureau d'Etat ou par les comités locaux. Le chemin est ainsi ouvert à tous pour toutes les carrières libérales. L'école à tous ses degrés est vraiment populaire et démocratique [1].

A l'origine de la colonisation, le principe de l'école gratuite et obligatoire était admis, mais avec l'augmentation de la population et l'extinction du régime patriarcal, les écoles payantes apparurent. La Pensylvanie fut le premier Etat qui rentrât dans la voie de la gratuité au commencement de ce siècle, d'abord en exemptant du paiement des écolages les élèves indigents, puis en l'inscrivant, en 1818, dans la loi.

Grâce aux efforts d'une société nationale pour la propagation des écoles publiques gratuites *(free schools*, en anglais, terme qui s'est conservé encore aujourd'hui dans la législation de quelques Etats), l'Illinois suivit l'exemple en 1823, le Delaware en 1831, l'Ohio en 1838, le Michigan en 1850, le New-York en 1851. Dès lors, la cause était gagnée. A partir de 1862, tous les autres Etats inscrivirent la gratuité dans leurs lois.

---

[1] Si nous avions à parler des universités, nous mentionnerions ici l'organisation de certaines universités, comme celle de Cornell, dans l'Etat de New-York, ou celle de Colombus (Ohio), qui mettent les élèves les plus pauvres à même de faire leurs études complètes en leur offrant entre leurs heures de cours un travail manuel rétribué au taux de deux dollars par huit heures de travail.

Mais comment et par quoi remplacer les écolages? La loi répartit entre tous les citoyens et en proportion de leur fortune personnelle la charge des frais d'études. Ainsi disparaît la distinction choquante entre élèves payants et élèves gratuits. L'entretien des écoles devint un service public. Cela ne se fit pas sans luttes, il est vrai, mais finalement tous se rangèrent à l'avis d'un des principaux hommes d'Etat[1] du Massachussetts, qui est, comme on sait, l'Etat modèle en matière d'éducation: « Pour nous, l'éducation est un système de police libéral et sage. Par elle, la propriété, la vie des citoyens, la paix de la société seront sauvegardées. »

Toutefois, les ressources affectées à l'entretien des écoles ne proviennent pas toutes des taxes scolaires. Dans la règle, on pourvoit à cet entretien, dans les divers Etats :

1° Par les revenus des fonds territoriaux scolaires, fonds déclarés inaliénables[2]. Ces fonds territoriaux proviennent de ce que, en 1785, chaque seizième lot des terres nouvellement cadastrées fut réservé aux écoles publiques. En outre, chaque Etat reçu dans l'Union devint propriétaire de vastes territoires, dont la réalisation et la vente ne pouvaient être faites qu'en faveur de l'instruction publique. En 1848, 1860, 1887, et enfin 1890, le Congrès a voté de nouveaux fonds scolaires, pour des sommes considérables, puisque l'ensemble de ces dotations en terres représente plus de 31 millions d'hectares, soit plus de sept fois la superficie de la Suisse. Et cependant, le produit de ces terres ne constitue guère que le cinquième des dépenses scolaires, aussi a-t-on recours :

2° Aux taxes scolaires d'Etat et locales, qui dépassent pour l'ensemble des Etats 600 millions de francs. En 1890, le total des dépenses faites pour l'enseignement public a été de 143,110,218 dollars, soit une dépense moyenne de 2,29 dollars par tête de population, ou de 17,22 dollars par tête d'élève.

A ces ressources, on peut encore ajouter :

3° Des recettes diverses, produit des propriétés en déshérence,

---

[1] Daniel Webster.

[2] L'Etat d'Illinois a cependant réussi à aliéner les siens.

d'impôts spéciaux sur les boissons et autres, d'amendes, d'écolages d'élèves étrangers au district, etc.

Voici, au reste, comment se répartit cette somme de 143,110,218 dollars :

Revenus des fonds permanents	7,797,927	dollars.
» des taxes d'Etat . . .	26,189,654	»
» des taxes locales. . .	97,137,212	»
» d'autres sources. . .	11,985,425	»
Total . . .	143,110,218	dollars.

Les salaires du personnel scolaire entrent pour 91,683,338 dollars dans cette somme, servie à 125,602 maîtres et à 238,333 maîtresses, soit en tout 363,935 personnes. Ajoutons ici qu'à la même date, on comptait sur tout le territoire des Etats-Unis 244,839 maisons d'école représentant une valeur de 342,976,494 dollars.

Les fonds scolaires représentent environ 130 millions de dollars, produisant, ainsi que nous l'avons vu plus haut, à peu près 8 millions de dollars. L'Etat perçoit une taxe de 42 cents en moyenne par tête et la commune, de 1,53 dollar par tête également pour l'entretien des écoles. C'est donc une capitation moyenne de 1,97 dollar, produisant 123,326,866 dollars (chiffres définitifs de 1890).

La taxe d'Etat est prélevée sur toutes les propriétés sises dans l'Etat ; la somme ainsi obtenue est ensuite répartie entre les comtés, les villes ou les districts en proportion du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école. Cette taxe égalise les charges scolaires ; les comtés, les villes les plus riches paient de leur surplus, et les plus pauvres sont ainsi mis à même de se conformer aux prescriptions légales, sans être obligés de recourir à d'énormes contributions locales. La taxe d'Etat avait été à l'origine instituée en vue de l'entretien général des écoles. De fait, elle n'est plus guère affectée qu'au seul paiement du personnel enseignant. Les fonds nécessaires à la construction ou à l'ameublement des bâtiments scolaires doivent être fournis par la localité qui se propose d'édifier ou de meubler ces bâtiments. Ces fonds sont soigneusement distingués de ce que l'on appelle

le *state apportionment*, l'apport de l'Etat, qui consiste dans le produit de la taxe d'Etat joint à celui des fonds permanents.

Quelques Etats, au lieu de recourir au système de la taxe d'Etat dont le produit est toujours soumis aux fluctuations de la fortune publique, inscrivent dans leurs budgets annuels une somme déterminée. Ainsi la Géorgie qui, après avoir consacré jusqu'en 1890 165,000 dollars à l'instruction publique, a dès lors porté cette somme à 215,000 dollars ; ainsi encore la Pensylvanie qui, en 1891, a porté de 2 millions à 5 millions de dollars son allocation budgétaire.

Chose curieuse, mais très compréhensible, la somme des taxes locales dans un Etat est, si l'on me permet cette expression, le baromètre de l'intérêt public pour les écoles. Plus cette somme est élevée, c'est-à-dire moins le produit de la taxe d'Etat centralisé au chef-lieu et moins les revenus des fonds scolaires permanents sont considérables et mieux les écoles sont organisées et tenues. Nous allons en donner un exemple.

Au point de vue scolaire, l'Amérique est divisée en cinq immenses circonscriptions :

1° *Le Nord-Atlantique*, avec le Maine, le New-Hampshire, le Vermont, le Massachussetts, le Rhode-Island, le Connecticut, le New-York, le New-Jersey, la Pensylvanie.

2° *Le Sud-Atlantique*, avec le Delaware, le Maryland, le district de Colombie, les deux Virginies, les deux Carolines, la Georgie et la Floride.

3° *Le Sud-Central*, avec le Kentucky, le Tenessee, l'Alabama, le Mississipi, la Louisiane, le Texas et l'Arkansas.

4° *Le Nord-Central*, avec l'Ohio, l'Indiana, l'Illinois, le Michigan, le Wisconsin, le Minnesota, l'Iowa, le Missouri, les deux Dacotas, le Nebraska et le Kansas.

5° *L'Ouest*, avec le Montana, le Wyoming, le Colorado, le Nouveau-Mexique, l'Arizona, l'Utah, le Nevada, l'Idaho, le Washington, l'Orégon et la Californie.

Eh bien, les trois divisions du Nord et de l'Ouest, avec 43 mil-

lions d'habitants, prélèvent pour 90 millions de dollars de taxes locales, tandis que les deux divisions du Sud, représentant 22 milions d'habitants, n'en prélèvent que pour 7 millions, la taxe d'Etat étant ici l'essentiel, tandis que dans le Nord et l'Ouest, elle n'est que l'auxiliaire. La modicité des taxes locales du Sud correspond au degré d'intérêt que portent aux écoles les autorités locales, et par là-même au niveau de l'instruction populaire qui y est inférieur à celui du Nord et de l'Ouest.

Comme les taxes d'Etat, centralisées au chef-lieu, surpassent de beaucoup les taxes locales, toute spontanéité, tout esprit d'initiative, toute vigueur généreuse se sont endormis. En dehors des grandes villes, les écoles du Sud doivent leur création et leur maintien à l'argent de l'Etat dont on s'est habitué à tout attendre. Elles ne sont pas le produit de l'énergie locale. La moyenne étant, comme nous l'avons vu, de 1,53 dollar par tête, le Massachussetts prélevant 3,62 dollars, le Colorado 3,59 et l'Iowa 3,10, l'Alabama ne perçoit que 19 cents, la Géorgie 18, le Texas 17, le Tenessee 13, la Caroline du Sud 5 et la Caroline du Nord 1 cent seulement par tête, comme taxes locales.

Une autre conséquence de l'importance plus grande de ces dernières, c'est la diminution des écoles privées ; les localités voulant en avoir pour leur argent, choisissent de bons maîtres, leur donnent des traitements plus élevés, édifient des maisons d'école plus belles, plus saines, plus confortables. C'est surtout dans le Nord-Atlantique que l'on s'est attaché à la beauté des bâtiments et à la richesse des installations destinées à l'enseignement public. De 1887 à 1890, le New-Hampshire a augmenté ses crédits pour constructions et réparations scolaires de 81 °/₀ le Massachussetts de 70,5, la Pensylvanie de 33,22 °/₀, et le New-York de 20,17. La seule augmentation de ces crédits de l'année 1890 sur ce qu'ils étaient en 1889 égale plus de la moitié de ce que n'importe quel Etat du Sud dépense annuellement. Ces crédits pour constructions et installations scolaires par Etats et par tête d'élèves s'échelonnent de 43,43 dollars au Colorado, et 3,38 dollars en Caroline du Sud.

Qu'on nous permette, en terminant cette partie de notre rap-

port, d'intercaler ici un tableau comparatif de ce qui s'est fait dans l'espace de vingt ans dans le domaine de l'instruction publique.

Il y avait aux Etats-Unis en 1870 : 38 $^1/_2$ millions d'habitants, 6,851,622 élèves, 116,312 maisons d'école, 200,515 instituteurs et institutrices, avec une dépense totale de 63,396,666 dollars ; et en 1890 : 62 $^1/_2$ millions d'habitants, 12,697,106 élèves, 224,839 maisons d'école, 363,935 instituteurs et institutrices, avec une dépense totale de 140,277,484 dollars.

Les rapports de 1891, 1892 et 1893, quand ils auront été rendus publics, ne manqueront pas d'accuser, nous en sommes sûrs, sous l'impulsion intelligente et généreuse à laquelle obéissent aujourd'hui les Etats-Unis, une progression toujours ascendante dans les différentes rubriques mentionnées ci-dessus.

IV.

DISPOSITIONS DIVERSES

Instruction obligatoire. — Dans un pays où l'immigration accroît chaque année le nombre des enfants illettrés et vagabonds, il semblerait que le principe de l'Ecole obligatoire ne dût pas rencontrer d'adversaires. Ce n'est pas cependant le cas. Il est vrai que nombre de voix autorisées en demandent instamment l'inscription partout dans les lois scolaires. Mais ces vœux se heurtent à toutes sortes de difficultés, d'impossibilités matérielles, qui ne sont pas encore près d'être surmontées ou vaincues. Avec leur territoire plus grand que l'Europe, habité seulement par 65 millions d'hommes, avec leur population disséminée sur d'immenses espaces, avec leurs routes élémentaires, surtout dans les campagnes où elles n'existent guère que sous forme de *dirt-roads*, c'est-à-dire de sentes à peine tracées, il est bien difficile aux Etats-Unis de décréter l'obligation générale de la fréquentation scolaire. Nous avons visité une école de campagne du district de Jackson, en Virginie occidentale. Elle était située à mi-chemin entre la petite ville de Ravenswood, sur l'Ohio, et Ripley, chef-lieu de Jackson County, dans un pays montueux et boisé. C'était une sorte de hangar de bois, perdu au milieu des forêts, et les enfants, pour lesquels elle avait été créée, devaient faire, pour s'y rendre, quatre, cinq, quelques-uns huit et même dix kilomètres, et par des chemins impossibles. La plupart des enfants y arrivaient à pied, les autres à cheval. Par les mauvais temps, la fréquentation était nulle. Nous avons visité aussi des écoles dans d'autres régions de ce même Etat ; ainsi, par exemple, dans la petite cité de Sistersville, sur l'Ohio, le centre des exploitations

de pétrole de la contrée. Là, l'usine fait une concurrence désastreuse à l'école, et malgré les lois de protection contre les abus patronaux, lois demeurées malheureusement comme presque partout sans sanction pénale, des centaines d'enfants restent illettrés, leur salaire étant indispensable à l'entretien de la famille. Aussi, lors de la dernière revision de la loi scolaire en 1891, en dépit des efforts acharnés des partisans du principe, l'école obligatoire a-t-elle été rejetée à une grande majorité par l'autorité législative. Cette situation, nous la retrouvons exactement la même dans beaucoup d'autres Etats. Et là où le principe même est inscrit dans la loi, l'obligation n'existe pas en fait, sauf peut-être dans un petit nombre d'Etats, à la tête desquels nous voyons encore et toujours le Massachussetts[1], l'Etat modèle, où des mesures sévères sont prises contre les parents, en cas de négligence ou d'incurie[2] et où le cinquième de la population, soit plus de 450,000 élèves, fréquente régulièrement les écoles. Tant que la fréquentation obligatoire des écoles n'existera pas, les Etats-Unis continueront à compter des centaines de milliers d'enfants des deux sexes tant natifs qu'immigrés, ne sachant ni lire ni écrire, surtout dans le Sud où, il y a à peine trente ans, on punissait d'une forte amende et de cinquante coups de fouet quiconque était convaincu d'avoir enseigné la lecture à un nègre.

Durée de la scolarité. — Les écoles de tous grades des Etats-Unis sont fréquentées annuellement par environ 17 millions d'élèves, dont le 96 ½ °/₀ ne reçoivent que l'éducation élémentaire, celle donnée dans les huit premières années d'études, soit de 6 à 14 ans en moyenne.

---

[1] En 1642 déjà, le Massachussetts ordonnait « que les magistrats de chaque cité veillent à ce que les citoyens ne tolèrent pas que les familles négligent d'enseigner aux enfants, par elles-mêmes ou autrement, à lire parfaitement l'anglais et à connaître les principales lois. » Plus tard, chaque communauté de 50 chefs de famille dut choisir l'un d'eux pour tenir l'école ; chaque communauté comptant 100 familles dut établir une école de grammaire.

Ces dispositions législatives influèrent beaucoup sur les décisions subséquentes des Etats voisins.

[2] Dans quelques Etats, on a institué des bureaux de compulsion *(Compulsion Board)* qui s'efforcent d'obtenir une fréquentation régulière des élèves. A Chicago, ce Bureau essaie d'arriver au moins à une fréquentation de 16 semaines par an.

Ici encore, il y a différence de localité à localité. A Washington, par exemple, la durée annuelle de la scolarité est de 175 jours par an, tandis que la moyenne pour toute l'Union est de 134,3 jours. Les régions semées de villes ont une scolarité plus longue que les parties essentiellement vouées à l'agriculture; les premières consacrent en moyenne 200 jours aux études, tandis que les dernières ne prennent guère aux occupations rurales que les trois mois d'hiver, plus si possible un petit nombre de jours en été, pour les donner à l'école, à moins encore que l'instruction ne se fasse dans la famille.

Quant à la durée totale de la scolarité d'un élève, elle varie également d'Etat à Etat et même de cité à cité. La moyenne de la fréquentation totale des écoles est pour toute l'Union de 4,30 années (en comptant l'année à 200 jours), par élève. Seuls, dépassent la moyenne les quatre Etats suivants : le Massachussetts, avec 6,86 années ; le New-York, avec 6.41 , le Connecticut, avec 6,40 et l'Ohio, avec 6,20 années.

Cette moyenne est basse. Une semblable scolarité suffit à peine pour apprendre à lire, à écrire et à compter. Les Américains toutefois ne s'en émeuvent que médiocrement, comptant, comme sur une sorte d'école continue, sur la grande diffusion de la presse et sur la nécessité absolue de leur pays de se tenir au niveau des concurrents dans la lutte acharnée des affaires, pour entretenir et développer les connaissances acquises.

En général, les Etats du Nord, de la vallée du Mississipi et de la région des lacs ont une moyenne de durée de scolarité supérieure à celle des autres Etats. Ils sont supérieurs, également au point de vue du nombre des élèves fréquentant l'école. Pour eux, la moyenne est de 25,48 élèves pour 100 âmes de population, tandis que dans les Etats de l'Ouest, elle n'est que de 19,11. Le Sud qui, jusqu'à ces dernières années, avait une moyenne très faible, a fait des efforts inouis pour rattraper le temps perdu. En 1876, on y comptait dans les écoles 1,827,139 élèves blancs et 571,506 élèves de couleur. En 1890, il y en avait 3,197,830 blancs et 1,213,092 de couleur, faisant monter ainsi la moyenne des élèves suivant l'école à 23,49 pour cent âmes de population.

Dans les districts ruraux, on organise généralement deux sessions d'école ; l'une plus longue, en hiver, sous la direction d'un instituteur, l'autre plus courte, en été, sous la direction d'une institutrice. Quand la cité est devenue plus populeuse, ou que le nombre des habitants a augmenté dans le cercle scolaire pour lequel on a créé l'école, le système de deux sessions est abandonné pour celui de l'école continue. Fait étonnant et pourtant bien explicable, le système de l'école continue a pour effet presque inévitable la diminution du nombre des élèves. On le constate particulièrement dans l'Etat de New-York, où la population depuis 1870 a augmenté du 24,57 °/₀, tandis que le nombre des élèves ne s'est accru que du 1,53 °/₀.

Ajoutons ici que, de tous les Etats, c'est le Kansas qui a la plus grande proportion d'élèves fréquentant l'école, soit 27,98 °/₀ de la population, et le Wyoming la plus faible, soit le 11,62 °/₀.

Le mouvement éducatif des Etats du Sud est vraiment trop remarquable pour que nous ne nous y arrêtions un instant. Quand on pense qu'en 1870, il n'y existait pas trace d'un système d'école publique, sauf dans les cités importantes, et qu'aujourd'hui, ces Etats enrôlent une proportion d'élèves supérieure à celle de plusieurs Etats du Nord, on est obligé de reconnaître que cette évolution est presque sans exemple dans l'histoire de l'éducation. Le développement de l'école publique y avait été entravé par les circonstances. Les conséquences de la guerre de Sécession pesaient lourdement sur les masses. Les classes supérieures avaient été ruinées ou considérablement appauvries. L'urgente nécessité pour le grand nombre était de se procurer des moyens d'existence. Beaucoup de jeunes gens, abandonnant les anciennes plantations, avaient émigré dans le Sud-Ouest ou dans les villes grandissantes du Nord-Ouest, et ceux qui étaient restés avaient pendant vingt-cinq ans, malgré la richesse de la nature, dû vivre dans des conditions d'existence qui auraient peut-être découragé les hommes du Nord.

Mais peu à peu l'industrie, les entreprises minières toujours croissantes, ont amélioré la situation pour les blancs comme pour les hommes de couleur ; le bien-être est venu ; des cottages

suffisants, coquets même, ont remplacé les ignobles bouges d'antan. De bonnes écoles se sont aussitôt ouvertes, qui ont offert pour la première fois aux enfants la nourriture intellectuelle, morale et sociale.

Cette amélioration éducative est due pour une large part, de l'aveu de tous, à l'énergique volonté des femmes du Sud [1], puis aussi aux efforts du Bureau d'Education de Washington, qui a mis une infatigable persévérance à signaler aux Etats du Sud leur infériorité pédagogique et les nécessités de l'école nouvelle. Sous les deux premiers commissaires, MM. H. Barnard et John Eaton, une quantité de documents concernant l'instruction dans les Etats, a été recueillie, dépouillée, classée. Sous le troisième commissaire, M. H. Dawson, une série d'excellentes monographies a paru, attirant sur la situation l'attention des hommes politiques et des hommes d'école. Aujourd'hui encore, ce même travail se poursuit sous l'active et intelligente direction de M. W.-T. Harris.

Une autre cause de l'abandon où en avaient été réduites les écoles populaires, c'est l'erreur dans laquelle étaient tombés les éducateurs du Sud, avant comme après la guerre de Sécession. C'était d'ailleurs l'opinion générale des colons du Sud et ensuite des pionniers de l'Ouest, que les écoles élémentaires et secondaires dépendaient essentiellement, quant à leur existence, des établissements supérieurs, que l'éducation devait descendre du sommet vers la base de la société. S'il est bien vrai, en effet, en éducation autant que dans n'importe quelle branche de l'activité humaine, que le petit nombre mieux doué, plus instruit, devient l'organe dirigeant d'un peuple, son guide naturel dans la voie de la civilisation, il n'en est pas moins vrai — et c'est un fait pénible à constater — que dans aucun pays et à aucune époque, jamais une classe de culture supérieure n'a été poussée spontanément à éclairer les masses. L'égoïsme inné de notre nature humaine, trop aisément satisfaite de n'importe quelle supériorité indivi-

---

[1] Voir à ce sujet le rapport du Bureau de l'Education, intitulé : *Southern Women in the recent educational movement.* (Les femmes du Sud dans le récent mouvement éducatif). Washington, 1892.

duelle, trouve mille prétextes pour refuser à la majorité des droits inaliénables communs à tous les hommes. Il n'y en a pas d'exemple plus flagrant que ce qui existe en Angleterre. A côté d'un système universitaire fameux, datant de plusieurs siècles, d'une littérature glorieuse, d'un clergé cultivé, d'une série d'hommes d'Etat expérimentés ou illustres et de la pratique d'un gouvernement constitutionnel très libéral, il n'a rien existé en Angleterre jusqu'en 1860 qui méritât le nom d'écoles publiques, et même les écoles secondaires étaient solennellement déclarées en plein parlement « indignes du pays. » Jusqu'en 1892, aucun Anglais n'avait à sa disposition une école publique et gratuite pour ses enfants, à moins qu'il ne déclarât sous serment qu'il était incapable, par indigence, de payer l'écolage exigé. C'est la Chambre des Lords qui a barré ainsi pendant des générations la voie à toute innovation, à tout progrès dans le domaine de l'éducation publique !

Nous avons dit que l'amélioration produite était due en grande partie aux femmes du Sud. En effet, il y a vingt ans, au début du mouvement en faveur des écoles populaires, on put voir un spectacle sans doute unique dans les annales de l'éducation publique. Nombre de femmes parmi les mieux élevées et appartenant aux familles les plus distinguées, se mirent à la tête d'écoles, enseignant comme si elles eussent eu besoin de le faire pour vivre. Les veuves, les filles, souvent même les femmes d'officiers confédérés et d'hommes publics de la plus haute condition obtenaient de préférence ces places. Tandis qu'aujourd'hui, les femmes d'une éducation et d'une culture soignées se réservent plutôt pour les nombreuses académies de jeunes filles, on les trouvait alors en grand nombre dans les écoles populaires, aussi bien dans les campagnes que dans les villes, accueillant dans leurs classes les enfants de couleur comme les enfants blancs[1]. On comprend sans peine que, dans des conditions pareilles, les écoles populaires du Sud aient fait d'immenses progrès.

---

[1] *Southern Women in the recent educational movement.*

285

Et cependant il y en a encore beaucoup à faire, surtout en ce qui concerne le nombre des jours pendant lesquels l'école est tenue. En effet, s'il est de 166,6 en moyenne dans les Etats de la division Nord-Atlantique, de 147,9 dans ceux du Nord-Central, et à peu près le même dans l'Ouest, il n'est que de 83,3 dans certains Etats du Sud[1]. Cette moyenne basse est un gros élément d'insuccès dans l'œuvre de diffusion des connaissances, œuvre entreprise cependant avec tant de vigueur et de dévouement.

Disons encore, avant de passer à un autre point, qu'environ deux millions d'élèves aux Etats-Unis fréquentent un assez grand nombre d'écoles privées, plus nombreuses, en général, dans les Etats du Nord que dans les Etats du Sud, ainsi qu'il appert des rapports de dix-huit surintendants d'Etat consultés sur ce sujet.

Branches d'étude. — Il résulte de l'examen des documents scolaires exposés par les divers Etats à la World's fair que ce que nous appelons en Suisse un plan d'enseignement n'existe pas précisément aux Etats-Unis. En général, on se contente d'indiquer aux maîtres le programme que les élèves doivent parcourir pendant les douze années d'études qui conduisent du premier degré de l'école primaire à la High school; mais le programme particulier de chaque année n'est pas déterminé le plus souvent, les élèves pouvant, comme nous le verrons en parlant des examens, passer par tous les degrés de l'enseignement en moins des douze années prévues.

Quittons pour un moment le bâtiment des manufactures et la galerie des Arts libéraux, et transportons-nous au bâtiment de l'Etat d'Illinois. Chaque Etat de l'Union, on le sait, avait à la World's fair son palais spécial. Celui de l'Illinois, à qui appartient Chicago, était le plus grand et le plus beau de tous. Il comprenait, à côté de beaucoup d'autres richesses, une magnifique exposition scolaire, matériel, mobilier, manuels, travaux d'élèves, exposé des méthodes, etc., etc. C'est ici que nous allons

[1] Il y a cependant tendance à progrès. En 1870, la Géorgie, par exemple, n'avait qu'une moyenne de 70,4 jours. Depuis 1890, cette moyenne est de 83,3

COMITÉ FRANÇAIS
DES EXPOSITIONS A L'ÉTRANGER
N° 284
BIBLIOTHÈQUE

étudier les branches d'étude enseignées aux enfants de la grande ville. Chicago, avec ses écoles centrales superbement dotées, ses écoles de quartiers suburbains, montées sur un pied plus modeste, et ses petites écoles foraines, représentera assez bien en somme la moyenne de ce qui se fait en Amérique dans le domaine dont nous nous occupons présentement.

La première des branches d'étude et l'une des plus soignées du premier degré élémentaire jusqu'à la High school, c'est l'*étude du langage*. La faculté de concevoir une pensée et d'exprimer cette pensée en termes bien choisis, en phrases claires et simples est considérée par les Américains comme une des plus importantes acquisitions de l'éducation. On commence par des exercices verbaux, puis on en vient à la forme écrite. L'étude du langage écrit dans les quatre premiers degrés doit être réduit à son minimum. « En effet, dit le surintendant de Chicago dans son dernier rapport, l'effort d'exprimer une pensée d'enfant dans son propre langage, requiert le pouvoir de penser, la faculté de rendre la pensée dans un langage qui puisse être parlé, la mise sous forme écrite de ce langage d'une manière correcte, embrassant ainsi la composition, l'épellation, l'écriture et la ponctuation. »

Puis vient la *lecture*, qui doit toujours porter sur des sujets intéressants : les contes de fées, la description de la vie des enfants dans les autres pays, de leurs vêtements, de leurs jeux, des coutumes, de la manière de vivre, du caractère des contrées où ils habitent sont principalement recommandés. Toute lecture doit avoir pour objet de donner, d'inculquer une idée. Tout mot qui obscurcirait la pensée doit être impitoyablement proscrit. On attache une haute importance à ce qu'aucune lecture ne soit répétée assez souvent pour que le morceau lu puisse être appris par cœur ou perdre de son intérêt. L'étude des mots, leur construction ou leur dérivation, la reconnaissance d'éléments semblables dans les divers vocables sont d'utiles accessoires, mais elles ne doivent jamais devenir l'objet prépondérant de la leçon, car, alors elles détournent la lecture de son vrai but, de sa vraie raison d'être.

Le manuel ordinaire doit être employé pour l'étude de la lecture, pour l'épellation et les définitions, pour le développement de la voix et de l'expression. Mais d'autres moyens sont mis à la disposition des maîtres pour développer la faculté d'acquérir des connaissances et pour cultiver le goût de l'élève. Il ne manque pas en Amérique de livres, de magasins, de journaux à bon marché, sains, instructifs et intéressants. A Chicago, on fournit tous les degrés de lectures bien appropriées à l'âge des enfants, les *Riverside Litterature series*, en particulier. Chaque année, le Board of Education arrête une liste de ces publications pour chaque degré.

En ce qui concerne l'*épellation*, on exige du maître que tout mot écrit sur un tableau noir ou sur des modèles d'écriture le soit correctement et aussi artistiquement que possible, attendu que l'œil de l'enfant reposera constamment sur ces formes et percevra une image qui sera certainement reproduite quand l'enfant fera l'effort d'écrire.

La reproduction écrite des mots est le moyen le plus efficace et le plus complet d'enseigner l'épellation. L'épellation orale doit viser à une prononciation correcte et à la succession correcte des lettres qui composent le mot. Il est important que tout mot soit tel que l'enfant puisse le comprendre, l'employer et le reproduire.

En ce qui concerne l'*arithmétique*, on tient beaucoup à ce qu'elle soit enseignée d'une manière exclusivement intuitive. L'enfant y est préparé dans les premiers degrés par l'usage du boulier-compteur; puis on lui fait faire les quatre opérations à l'aide des unités d'abord, puis de nombres plus grands. Le calcul mental est très en honneur, non-seulement pour la pratique des quatre opérations, mais aussi pour la solution de petits problèmes. Il doit accompagner toute opération écrite. Les chiffres romains sont aussi soigneusement étudiés.

Dès l'école de grammaire, on donne à l'élève un aperçu du calcul des fractions, des nombres complexes, du système métrique et du calcul des intérêts, mais toujours d'une manière intuitive et sous forme usuelle, réservant pour les degrés ultérieurs l'enseignement rigoureusement scientifique. De nombreux

exercices écrits et oraux sont faits pour apprendre à l'élève la valeur proportionnelle des pièces de monnaie en usage aux Etats-Unis.

L'*étude des formes, des couleurs, du dessin* joue un grand rôle dans l'école primaire aux Etats-Unis. L'attention prêtée aux reliefs, modèles en argile, la couleur, la disposition de petites surfaces en dessins, l'étude du spectre solaire, tout cela constitue un élément important du programme primaire. Par des exercices bien combinés, on arrive à développer chez l'élève l'esprit d'observation et le jugement, en même temps que le goût et le désir de représenter les objets sous leur forme réelle, à l'aide du crayon ou du pastel. Les jeux de lumière et d'ombre sont déjà abordés dans la grammar school, et dès la septième année, l'aquarelle, qui anime et rend plus intéressant le dessin. La plus grande partie du temps consacré à cette branche l'est pour l'étude des formes d'objets usuels.

La *musique* est considérée comme l'un des principaux éléments de discipline et de culture dans l'école primaire américaine. A tous les degrés, on prête une grande attention aux exercices vocaux, on cherche à développer la pureté des sons, à bien exprimer par le chant la pensée reproduite dans le texte. On enseigne aux enfants de nombreux chants appropriés à la saison où l'on est ou aux grands anniversaires historiques qui s'y trouvent. Les morceaux étudiés sont faciles et attrayants, les surintendants des écoles tenant beaucoup à ce que les élèves arrivent sans ennui à lire à vue la musique qu'ils ont sous les yeux, comme ils liraient une page d'un beau livre.

Pour l'*écriture*, on exige l'exacte imitation de mots tracés par le maître sur un tableau noir, ou de modèles écrits dans les premières lignes des cahiers. Grâce au dessin qui a développé la faculté de reproduire les formes, l'élève américain arrive assez aisément à bien écrire. On peut même dire que des milliers d'enfants écrivent tout à fait de même, tant les maîtres tiennent à la reproduction soigneuse du modèle.

On se plaint beaucoup en Amérique des pupitres actuellement admis dans les classes et qui sont les mêmes que ceux que nous

avons dans beaucoup des nôtres, à deux ou trois places, uniformes pour tous quelle que soit la taille des élèves. Comme dans un trop grand nombre de nos écoles, l'élève assis devant un pupitre trop haut est obligé de prendre une position penchée, de lever le bras tout entier au-dessus de l'épaule et de le laisser reposer tout de son long sur le pupitre. Cette position est très dangereuse ; un mauvais angle de vision affaiblit les yeux, l'épine dorsale dévie. On a tout fait pour ramener le mal à sa plus simple expression, mais on se rend bien compte maintenant que le seul moyen de l'extirper complètement est d'arriver à faire des pupitres de différentes hauteurs et à tablette mobile, de manière à permettre au besoin le travail debout.

En ce qui concerne l'enseignement de la *géographie,* il demande des maîtres un grand travail personnel. Comme les manuels dans les degrés élémentaires ne contiennent aucune notion de la géographie physique, c'est à l'instituteur à y suppléer par des leçons orales qu'il doit soigneusement préparer, s'il veut les rendre intéressantes. Un des ouvrages les plus répandus dans les écoles américaines est l'*Eclectic Elementary Geography*, ouvrage très bien illustré, surtout en ce qui regarde l'Amérique et particulièrement les Etats-Unis. Il est assez naturel que l'Amérique occupe une place prépondérante dans un livre destiné aux enfants du Nouveau-Monde, cependant les autres continents, l'Europe spécialement, qui est pourtant le foyer le plus intense de civilisation actuelle, sont réduits à une portion par trop congrue. Sur 82 pages, 4 seulement lui sont consacrées, dont la moitié occupée par des gravures et un questionnaire. C'est maigre, surtout que l'on a trouvé moyen de représenter la vie germanique par une scène militaire et la vie russe par une vignette montrant des loups attaquant avec furie des voyageurs dans un traîneau. Peut-être y a-t-il là une certaine tendance à dégoûter les petits Américains des autres pays que le leur? Le texte est, en somme, aride et sec, mais on attend, sans doute, de l'enseignement du maître qu'il l'anime et le vivifie. C'est ici encore le lieu de répéter : « Tant vaut l'instituteur, tant vaut l'école. » Dans la grammar school, on s'efforce d'éliminer les détails insignifiants,

noms de villes, de rivières, de caps, etc., pour y substituer un plus grand nombre de connaissances relatives au sol, à sa formation, aux éléments qui le constituent, à la répartition des plantes et des animaux, aux causes des changements de climats qui affectent la vie physique, animale et végétale d'un pays. Dans les degrés supérieurs enfin, la géographie n'est plus indépendante d'autres branches d'études dont elle peut difficilement se séparer, comme la géologie, l'astronomie, la minéralogie. L'étude d'un continent n'est plus comme autrefois celle d'une sèche nomenclature, mais une recherche intéressante et vivante des causes de la forme et de la structure des terres, de l'existence des glaciers, des courants et des vents et de la formation des couches terriennes.

En *histoire*, on ne s'occupe guère que des Etats-Unis ; ici encore on a tout fait pour éliminer les évènements sans importance, en particulier ceux concernant l'époque des défrichements, la date des batailles ou les questions administratives. On a donné, au contraire, une extrême attention à l'origine des divisions politiques (Etats, territoires), à l'étude des idées qu'elles représentent et aux relations que les Etats-Unis soutiennent avec d'autres contrées. On a mis au premier rang, dans l'enseignement de l'histoire, l'étude de la littérature nationale, celle des découvertes scientifiques et des inventions dues aux citoyens américains. Pas ou peu de mémorisation. A l'histoire des Etats-Unis, on a joint celle des faits principaux qui se sont produits en Angleterre

Dès le cinquième degré, on met entre les mains de l'élève l'*Histoire américaine*, de Dodge ; au sixième, l'*Histoire de notre pays*, de Monroë. On ne néglige toutefois pas complètement l'histoire contemporaine, en ceci que l'on lit en classe des articles de journaux, quand ils sont de nature à intéresser les enfants. Ceux-ci ont ainsi une notion des évènements qui se passent dans le monde et qui marquent les différentes vicissitudes du développement de la race humaine dans l'époque actuelle.

On voue en général une attention particulière à la *culture physique* de l'élève, surtout en ce qui concerne les mouvements res-

piratoires; le jeu des principaux organes, les positions défectueuses, l'anémie qui accompagne presque toujours le séjour prolongé dans une grande ville. Il est certain que partout, dans les localités rurales surtout, on n'est pas aussi soucieux de ces questions essentielles qu'à Chicago; quoi qu'il en soit, dans cette seule ville vingt-cinq maîtres ont pour tâche de donner une instruction spéciale, aussi bien au personnel enseignant qu'aux élèves.

Telles sont les principales branches d'études du programme scolaire américain. Mais, nous le répétons, le programme peut varier, dans l'ensemble, d'une localité à l'autre. Ici, on y ajoutera, là on en retranchera quelque chose, surtout quand il s'agit de classes rurales. Et cependant il se retrouve tel quel dans la généralité des écoles publiques. C'est ce dont nous convaincra une nouvelle visite à la galerie des arts libéraux. Nous prendrons, si vous le voulez bien, une ou deux sections au hasard. Voici la section de l'Ohio. Laissons de côté les plus grandes cités et prenons une ville qui, par l'importance, se rapproche de la moyenne de nos villes suisses, Marietta, par exemple, ville jouissant aux Etats-Unis d'une certaine notoriété, comme étant la plus ancienne du Territoire du Nord-Ouest, et devant son nom à Marie-Antoinette.

Par les documents exposés qui la concernent, nous apprenons que, contrairement à nombre de cités américaines où les écoles sont la proie des politiciens qui, en cas de victoire, distribuent les postes de « principals » et d'institutrices aux fidèles du parti[1], Marietta a eu la chance de jouir depuis d'assez longues années d'une stabilité scolaire relative. Elle aura donc, nous pouvons l'espérer, un plan d'enseignement complet. Avec sa population de 8273 âmes, elles compte 1850 élèves de 6 à 16 ans; et 861 de 16 à 21 ans, soit en tout 2711 élèves répartis entre tous les degrés des trois divisions scolaires. Les branches d'étude y sont:

---

[1] Voir *The public School system of the United States*, par Dr J.-M. Rice, New-York, 1893.

le langage, la lecture, l'arithmétique, l'épellation, l'écriture et le dessin auxquels viennent successivement s'ajouter la géographie de l'Etat, la physiologie, c'est-à-dire des instructions orales sur les moyens de maintenir la santé, sur les effets des stimulants et des narcotiques, l'influence des boissons alcooliques sur l'organisme, etc., puis, se combinant avec la géographie, l'histoire des Etats-Unis, et enfin quelques notions de comptabilité.

Si nous passions dans la section voisine, qui est celle de la Virginie occidentale, nous trouverions un programme comprenant les mêmes branches d'étude, plus celle de l'organisation civique de l'Etat, notre instruction civique. Ainsi des autres sections. Ce qui a lieu de nous étonner, nous Suisses imbus de l'idée que l'école doit donner des notions de tout ce qui peut être utile dans la famille, comme dans la vie pratique en général, c'est de ne voir figurer qu'à titre d'exception dans les programmes américains l'enseignement des travaux manuels des jeunes filles, couture, coupe, confection, auxquels nous attachons tant d'importance. C'est ainsi que dans une ville aussi populeuse que Chicago, la couture n'a été introduite dans les programmes qu'à partir de janvier 1892, et encore dans les 2me, 3me, 4me et 5me degrés. Une seule heure est consacrée par semaine à cette branche nouvelle, bien qu'on se soit immédiatement aperçu que la moitié des jeunes filles admises dans ces degrés n'en avait aucune espèce de notions. La leçon est donnée par le personnel ordinaire, mais sous la surveillance d'une inspectrice « ayant fait ses preuves. » L'Indiana compte parmi les Etats où les travaux manuels des jeunes filles sont en honneur ; New-York également, bien que les élèves n'aient qu'une heure d'enseignement par semaine, il est vrai, pendant les huit premiers degrés de l'école, avec, en outre, dans les 2me et 3me degrés, une heure d'enseignement culinaire, très souvent remplacé par des cours d'hygiène, de physiologie et de chimie.

S'il règne une grande indifférence, en général, quant aux travaux manuels des jeunes filles, on ne saurait en dire autant des exercices manuels des garçons. Dans nombre d'écoles graduées, des cours ont été organisés, qui ont le plus souvent donné des

résultats satisfaisants, s'il faut en croire les rapports des bureaux d'éducation et des surintendants scolaires. Inutile de dire qu'on n'en est pas venu à adopter une méthode unique, une méthode vraiment adaptée aux nécessités américaines. Certains Etats se sont laissé envahir par les divers sloyd européens, sloyd finlandais, sloyd suédois, sloyd danois. D'autres ont imaginé des méthodes aussi en rapport que possible avec les besoins de leurs populations. Personne jusqu'ici, que nous sachions du moins, n'a encore tenté d'unifier tout cela dans un seul système qui pût être adopté partout. La tendance à arriver à ce résultat se manifeste cependant depuis quelques années, et l'on parle aujourd'hui de réunir tous les spécialistes américains en conférences générales pour leur faire exposer, discuter et comparer les différentes méthodes qu'ils préconisent.

Quand on étudie à ce point de vue l'école américaine, telle qu'elle se présente à la World's Fair, on constate que le problème du travail manuel a été résolu, comme dans certains cantons chez nous, dans une large mesure en bas et en haut de l'échelle scolaire, c'est-à-dire dans les jardins d'enfants et dans l'école supérieure, et cela à l'aide de méthodes bien définies et prouvées bonnes par des années d'expérience et de pratique. Les deux extrémités de l'échelle pédagogique sont pourvues, mais le milieu, c'est-à-dire l'école primaire et l'école de grammaire, en est encore à la période des tâtonnements et des essais. Et pourtant si les méthodes raisonnées, saines, sont susceptibles d'effet sur l'éducation d'un pays, n'est-ce pas en grande partie quand elles sont employées pour le développement et le perfectionnement intellectuel et moral d'enfants de 6 à 14 ans? Malheureusement, en Amérique comme chez nous, il est indéniable que l'on a eu presque toujours la tendance, en matière de travaux manuels, d'appliquer aux degrés inférieurs de l'école primaire ce qui réussissait dans les jardins d'enfants et dans les degrés supérieurs de la même école ce qui avait réussi dans les écoles spéciales ou professionnelles, au lieu de rechercher ce qui convenait réellement à chaque degré et de s'ingénier à trouver les moyens d'y satisfaire. Cette violation du premier des principes

pédagogiques, soit l'adaptation des méthodes d'enseignement à la capacité d'esprit de l'élève, a jeté du vague, de l'indécis, a été une cause de lacunes dans les programmes, et a entravé la marche progressive et normale des travaux manuels dans les degrés intermédiaires de l'école[1].

Dans un assez grand nombre de classes, on s'est arrêté à un système, qui rappelle les systèmes français et russe, c'est dire qu'il est plus scientifique et professionnel qu'utilitaire, au contraire de celui que nous avons admis en Suisse pour nos cours normaux d'instituteurs.

Dans le premier degré élémentaire, les travaux revêtent un caractère très simple. L'enseignement a pour but de stimuler l'esprit d'observation. Le maître met entre les mains des élèves les formes-types les plus frappantes, les plus usuelles, la sphère, le cube, le cylindre. Ces objets sont *entiers*, et non composés de parties séparables, de manière à donner à l'enfant la notion du *tout*, d'un ensemble. Ces objets sont non seulement étudiés au moyen de la *vue*, mais aussi par le *toucher*. L'enfant les prend dans ses mains, les manie et est amené, par des questions que le maître pose à propos, à acquérir une idée sûre et exacte de leurs propriétés élémentaires.

On passe ensuite à la représentation de l'objet : On donne à l'élève de la cire, du mastic de vitrier ou plutôt de la terre glaise. Ses doigts pétrissant ces divers éléments, reproduisent le solide. Ensuite, à l'aide de feuilles de papier découpées en forme de carrés ou d'autres surfaces, on lui apprend à comparer les différentes faces des objets. Combinées entre elles et pliées de diverses façons, ces mêmes feuilles de papier peuvent représenter les faces d'autres solides. Par ces exercices successifs, une analyse inconsciente se fait et la notion d'autres propriétés des corps pénètre sans effort dans l'esprit de l'enfant. Enfin, le maniement des solides lui fait connaître les angles, qu'on lui apprend à reproduire ensuite au tableau noir au moyen de lignes. Ce sont là les premiers rudiments du dessin à l'aide duquel l'enfant se plaira à

---

[1] Voir à ce sujet le *Manual trainings in the public schools*, par Ch.-R. Richards, New-York et Londres, 1890.

reproduire aussi exactement que possible l'image qui s'est imprimée dans son esprit.

Ce premier degré est donc consacré à développer dans l'esprit de l'enfant les idées élémentaires de forme par le maniement expérimental des objets et à renforcer, à rendre plus vivaces les premières impressions qu'il ressent par la reproduction des idées qu'il a acquises, au moyen de la terre glaise qu'il modèle, du papier qu'il découpe ou de lignes simples qu'il trace. (Voir planche I.)

L'étude et le maniement des formes-types continue au second degré primaire. Le maître introduit quelques formes nouvelles, le cône, le carré, la pyramide, le prisme triangulaire, etc., que l'élève reproduit en terre glaise, comme dans le premier degré. Dans les exercices sur papier, les lignes tracées au crayon remplacent les plis. Au début, ces lignes suivent la trace des plis, marquant les diamètres, les diagonales ; puis on passe aux lignes libres, aux courbes simples, pour arriver petit à petit à des combinaisons plus complètes que l'on fait découper à l'élève au ciseau ou au canif, puis dessiner. (Voir planche II.)

Dans le 3me degré, toutes les formes-types paraissent. L'élève continue l'étude des solides et des surfaces. Le travail sur terre grasse dépasse la simple imitation de ces types ; il est poussé jusqu'au modelage de formes prises dans la nature ou d'objets usuels simples. Sur le papier, on arrive à des combinaisons de courbes plus compliquées; le dessin n'a plus seulement pour but la reproduction des différents types pris isolément ou combinés entre eux, il tend à donner l'idée première du dessin industriel et de la perspective des solides simples.

L'élève, à ce degré, n'est pas encore suffisamment développé pour qu'on lui mette déjà entre les mains le pinceau et les couleurs, de manière à lui faire colorier les diverses représentations d'objets qu'il a réussi à faire. Le maître lui permet, par contre, d'utiliser des feuilles de couleurs différentes dans ses exercices, dans ses combinaisons de papiers découpés, de manière à ce qu'il acquière une idée des couleurs et de leurs relations entre elles. Il a grand soin d'exiger que de ces combinaisons résulte

toujours une idée d'unité et d'harmonie et que des contrastes criards ne les rendent pas déplaisantes.

Au degré suivant, qui réunit des enfants de 11 à 12 ans en moyenne et qui, par conséquent, se trouve selon les localités, soit encore dans l'école primaire, soit dans l'école de grammaire, la méthode change de caractère. Le maniement des solides est laissé de côté. Le modelage est poussé jusqu'à la reproduction de motifs artistiques. Le pliage et le découpage du papier font place à un autre exercice bien autrement important dans ses conséquences, et qui consiste à reproduire les formes géométriques à l'aide d'un papier épais ou du carton. Comme l'exactitude dans le travail est d'une nécessité impérieuse, ici encore, plus qu'auparavant, on donne à l'élève des instruments. Les seuls nécessaires au début sont une règle, deux petites équerres triangulaires et un compas à crayon. Les élèves abordent ainsi *pratiquement* la géométrie pure qui, jusqu'ici, avait été laissée aux écoles supérieures. (Voir planche III.)

Un sens, une vie nouvelle animent, pour l'élève, l'aride succession des axiomes et des propositions. Les formes simples exécutées, on passe à leurs combinaisons. C'est ainsi que sans s'en douter, l'enfant est préparé au maniement des feuilles métalliques, et par suite à plusieurs travaux artistiques ou industriels, d'autant plus que les exercices peuvent être variés à l'infini.

L'enseignement du dessin, dans ce degré, suit un développement analogue ; on s'efforce de le rendre créateur, de moyen d'imitation qu'il était.

Ces travaux, les Américains les font faire de préférence dans la salle de classe *ordinaire*, ainsi que tous ceux admis dans les programmes des autres degrés de l'école de grammaire. Il serait difficile d'avoir des ateliers séparés pour tous les élèves dans les grandes agglomérations. Mais là n'est pas la véritable raison de cette préférence. On tient, aux Etats-Unis, à ce que les travaux manuels se fassent dans la classe même et sous la direction de l'instituteur ou de l'institutrice, parce que l'on estime qu'ils doivent faire partie intégrante du travail scolaire régulier, qu'ils doivent s'harmoniser avec tous les autres exercices scolaires et

réagir sur eux, sous peine de ne pas déployer leur pleine et réelle valeur. Ce résultat, le maître, dont l'influence sur la classe a été acquise par un contact journalier, l'obtient plus aisément et plus fructueusement que des maîtres spéciaux sortis de différents milieux. Il est naturel cependant que partout où les moyens le permettent, la haute surveillance de cet enseignement est confiée à des experts.

Les travaux sus-mentionnés conduisent naturellement à un premier travail du bois qui présente l'avantage de pouvoir être exécuté sur le pupitre ordinaire de l'école et qui prépare aux exercices de menuiserie des degrés supérieurs. Ce travail consiste dans l'emploi de lattes très minces ne représentant pratiquement que deux dimensions et avec lesquelles, par des combinaisons simples, on arrive à donner une première idée des assemblages de pièces de bois d'une épaisseur plus considérable. Les instruments employés sont les mêmes que pour le travail du carton, avec, en plus, un petit ciseau ou un couteau et un marteau. Les matériaux sont faciles à obtenir et à préparer pour l'usage de la classe. On prend des lattes ordinaires, que l'on partage dans le sens de la longueur et que l'on casse de manière à laisser à chaque bout un angle irrégulier. L'élève donne à chaque pièce la forme voulue à l'aide de ses instruments. S'il y a lieu, les combinaisons obtenues sont fixées au pupitre au moyen d'épingles. (Voir planche IV.)

Dès la VIme année, commencent des exercices simples sur bois, généralement d'après des modèles du Sloyd suédois, c'est-à-dire de la série adoptée à l'école normale de Nääs. Toutefois, on recommande aux maîtres de ne faire que s'inspirer de ces modèles, car il n'est guère possible, et en somme peu désirable, de les faire reproduire servilement, beaucoup d'entre eux n'ayant aucun sens pour les Américains ou ne pouvant être façonnés à l'aide des outils mis entre les mains des élèves [1]. La méthode suédoise est donc passablement modifiée. Dès ce moment, l'enseignement collectif remplace l'enseignement individuel. On introduit dans les cours l'usage des croquis cotés. Une des grandes

---

[1] *Manual trainings in the public school.* New-York et Londres, 1890.

préoccupations du maître est de ne donner à l'élève que des travaux simples, de lui apprendre à se contenter d'un nombre restreint d'outils et à ne pas se départir d'une stricte économie dans l'emploi des matériaux, tout en lui laissant la plus grande liberté d'allure dans l'exécution. D'un autre côté, le maître, dans le choix des modèles, même dans les degrés supérieurs de la grammar school, donne la préférence à ceux qui peuvent être exécutés dans la salle de classe ordinaire, et sous sa direction, contrairement à ce qui se passe dans les écoles supérieures qui nécessitent et emploient le plus généralement des ateliers, un outillage et des maîtres spéciaux (Voir planche V).

Quant à ces écoles supérieures de travaux manuels (manual training high schools), dans le système adopté presque partout aux Etats-Unis, elles ont, pour chaque année d'étude, un programme spécial. Pendant la première année, le travail du bois a pour but principal de développer l'exactitude du coup d'œil et l'esprit d'observation. Le travail du fer de la deuxième année doit, ou est censé donner la rapidité, la sûreté, la décision dans l'exécution. Dans la ou les deux dernières années, selon les différentes écoles, le travail d'autres métaux est organisé aux fins d'amener l'élève à une rigoureuse précision et de le familiariser avec les lois générales de la mécanique. L'enseignement donné dans les années précédentes s'élargit, prend de plus amples horizons. Les divers bois que l'on a travaillés, on les étudie maintenant dans leur essence, dans les conditions de leur crue, dans leur préparation pour les besoins du marché, du commerce ; les outils, on en enseigne les divers modes d'emploi ; les métaux, on en expose les utilités diverses, l'extraction, la production, la force, la valeur relative, les propriétés, etc. Mais ce domaine nous échappe, et nous laissons à d'autres le soin d'approfondir l'étude de ces écoles supérieures professionnelles, qui ont acquis une si grande importance et motivé la création de tant d'intéressantes institutions aux Etats-Unis [1].

---

[1] Une des principales écoles des Etats-Unis qui avait exposé également à la World's Fair, l'Eliot school de Jamaïca Plain (Massachussetts), diffère dans son programme des écoles dont nous parlons. Son système d'enseignement était basé à l'origine sur la méthode finlandaise. Dès lors, il

Promotion des élèves. — La question de la promotion des élèves est une des plus intéressantes à étudier. Pour le faire, nous quitterons encore une fois la galerie des arts libéraux pour nous transporter au *government building*, au palais du gouvernement fédéral où, à côté de quantité d'autres richesses nationales se trouvait l'exposition spéciale du Bureau d'éducation de Washington, comprenant en particulier une bibliothèque modèle de 5000 volumes, les divers moyens de vulgarisation des faits matériels et intellectuels concernant l'éducation, et les nombreuses publications, rapports, circulaires d'information des commissaires. C'est ici que nous trouverons les renseignements utiles à foison.

A l'origine, presque toutes les écoles des Etats-Unis étaient *ungraded*, non graduées, c'est-à-dire, comme nous l'avons vu déjà, qu'elles contenaient dans une seule classe un certain nombre d'élèves de 4 à 20 ans. Quelquefois, on n'y trouvait pas deux élèves qui eussent le même degré d'avancement et la conséquence en était que chaque élève formait une classe à lui seul. Le maître n'avait pas le temps de donner des explications sur le sujet de la leçon, il devait se contenter d'une machinale répétition des mots appris, sans même pouvoir se rendre compte si l'élève les avait compris[1]. Avec l'accroissement de la population, le nombre des classes graduées a rapidement augmenté ; les élèves ont été groupés selon leur degré d'avancement, et les maîtres n'ayant plus devant eux qu'un nombre restreint de degrés ont pu donner des leçons plus fructueuses, adopter de meilleures méthodes, et faire passer dans des conditions

---

a été grandement modifié par l'introduction de modèles du sloyd suédois. C'est maintenant un mélange de modèles, ayant pour but d'illustrer un principe, et de pièces, d'objets usuels terminés. Le cours dure quatre années.

Parmi les autres écoles exposantes, citons, laissant en dehors celles des pays étrangers (Suède, Danemark, Allemagne), les écoles normales du Massachussetts, la Rice school de Boston, même Etat, et la English High and Manual school, de Chicago, qui inscrivent généralement dans leurs programmes les travaux sur papier, carton et bois, plus, ce que nous n'avons pas encore introduit chez nous, à quelques exceptions près, le travail sur différents métaux. Espérons que nous ne resterons pas trop longtemps encore en arrière dans ce domaine.

[1] W.-T. Harris. *Letter of transmittal*, 10 septembre 1891 ; Washington.

de garantie plus certaines les enfants d'un degré à un autre.

Pour se rendre compte des modes admis dans les divers Etats de l'Union pour la promotion des élèves, le Bureau d'Education a envoyé aux 70 surintendants scolaires des plus grandes cités une circulaire demandant combien de fois les élèves étaient promus dans les différentes divisions de l'école primaire, de grammaire et supérieure. Tous les surintendants ont répondu. Il résulte de leurs renseignements que la promotion en masse des élèves d'un degré à un autre est considérée aux Etats-Unis comme un mal, les élèves étant ainsi retenus an après an toujours les mêmes ensemble pendant le cours de leurs études, ce qui est regardé comme le moyen le plus efficace de réduire de brillants élèves à la médiocrité[1].

Sur les soixante-dix villes consultées, trois seulement mettent entre chaque promotion un intervalle d'un an. Dans toutes les autres, cet intervalle est moindre. On reproche à l'intervalle annuel de rendre les promotions individuelles, auxquelles on tient énormément aux Etats-Unis, très difficiles, de retarder les bons élèves, d'empêcher de faire redescendre à un degré plus bas l'écolier insuffisamment préparé, de permettre quelquefois à cet écolier de réussir quand même dans ses examens de fin d'année et de passer ainsi à un degré supérieur dont il est incapable de suivre le programme. Pour ces raisons et pour bien d'autres encore, dix-huit villes ont adopté un intervalle de six mois dans tous les degrés, et trente-cinq dans les divisions primaire et de grammaire. Ce système, disent les surintendants de ces villes, facilite grandement les promotions individuelles des élèves capables d'avancer plus rapidement que les autres. « Le nombre de ceux qui peuvent sauter six mois est beaucoup plus grand que le nombre de ceux qui pourraient sauter une année. Peu de personnes peuvent faire un saut de dix pieds, mais beaucoup de cinq, » dit un rapport. Pour une raison analogue, l'élève insuffisamment préparé, ou incapable de suivre ses camarades pour un motif quelconque,

---

[1] Emerson E. White. *Promotions and examinations in graded schools. Washington.*

peut être plus facilement descendu pour six mois dans un degré inférieur.

Ce système facilite également, disent ses adeptes, le démembrement des classes et la reclassification des élèves. Ceux qui ne sont pas promus n'ont à revoir que le programme de six mois. Et cela peut être fait avec profit par beaucoup d'élèves qui autrement devraient consacrer un an, temps probablement trop long, à une pareille revue. Cette revue peut être d'un réel avantage pour les élèves faibles qui ne demanderont pas mieux que de la recommencer au cours des huit ou des douze ans d'étude.

Un petit nombre de villes sont allées plus loin et ont réduit cet intervalle dans les deux premières divisions au tiers de l'année scolaire, c'est ce qu'on appelle *l'intervalle à terme*, ou simplement *le terme*. St-Louis a même eu longtemps son année scolaire divisée en quatre quartiers. Denver a le terme dans ses degrés primaires, l'intervalle de six mois dans l'école de grammaire et l'intervalle d'un an dans l'école supérieure et se trouve fort bien de cet arrangement. « Plus court est l'intervalle scolaire, dit le surintendant, et plus flexible est le système de promotion ».

Seize villes réputées pour avoir de bonnes écoles, parmi lesquelles New-York, Philadelphie, Pittsburg, Providence, Albany, Omaha, ont la promotion semi-annuelle dans l'école de grammaire et annuelle dans l'école supérieure. Dix villes procèdent à la promotion de leurs élèves trois fois et même plus par an, ou encore chaque fois qu'un élève est reconnu suffisamment préparé. Chicago a ses intervalles variant d'un degré à l'autre, mais ne promeut qu'annuellement dans la High school ; St-Louis et Kansas City ont un très court intervalle dans les degrés élémentaires, avec la promotion semi-annuelle dans la High school.

Puisque nous avons mentionné Chicago, disons ici en quoi consiste ce qu'on appelle aux Etats-Unis le *Chicago plan*, le système de Chicago.

Chicago est la seule grande cité ayant des intervalles variant de durée à tous les degrés primaires et de grammaire. Les élèves

sont admis à l'école en tout temps de l'année, quand ils se présentent, et on forme de nouvelles classes toutes les fois qu'on le trouve nécessaire. Chaque principal classe les élèves selon ce qu'il croit être pour leur plus grand avantage et ils avancent aussi rapidement que cela leur est possible. Aucune tentative n'est faite d'amener à un même niveau les subdivisions d'une même classe dans un temps prescrit. L'intervalle de promotion peut être selon les élèves d'un, deux ou cinq mois. En d'autres termes, chaque grande école, à Chicago, adopte la règle qui lui plaît, en matière de classification des élèves et le principal n'est contraint par aucun texte ni aucune tradition d'assurer l'uniformité dans les progrès et les promotions. La haute surveillance exercée par le surintendant est jugée suffisante pour maintenir les écoles publiques au niveau exigé généralement d'institutions de ce genre.

Les Américains qui adorent les statistiques n'ont pas manqué d'en faire une qui n'est pas sans intérêt. Veut-on savoir combien, des élèves qui sont entrés dans le premier degré de l'école primaire, il en est qui arrivent au dernier du cycle des douze ans d'étude? Une moyenne établie sur la base de la fréquentation scolaire dans les plus grandes cités des Etats-Unis a donné les résultats suivants: [1] Des élèves inscrits au degré inférieur de l'école, 90 % atteignent au deuxième; 85 au troisième; 75 au quatrième; 60 au cinquième; 50 au sixième; 40 au septième; 30 au huitième; 15 au neuvième (école supérieure); 10 au dixième; 6 au onzième et 5 % seulement au douzième; moins du 4 % achèvent complètement la série.

Les rapports que nous avons mentionnés donnent encore d'autres renseignements, en particulier sur le nombre des subdivisions admises dans les classes des écoles graduées. Sur les soixante-dix villes consultées, vingt-cinq n'admettent de subdivisions dans aucun degré [2], vingt-trois en admettent deux par classe, ce qui correspondrait assez exactement à nos ordres

---

[1] Promotions and Examinations in graded schools.

[2] » » New-York et Brooklyn sont du nombre.

scolaires, six en ont deux et plus dans les classes primaires et point dans les écoles de grammaire. Chicago et St-Louis ne voient pas d'inconvénient à diviser leurs classes primaires en trois ordres et les classes de grammaire en deux. La majorité des villes admettent des subdivisions dans leurs classes primaires, et la moitié d'entre elles ne les tolèrent pas dans les écoles de grammaire[1].

Il y a quelques années, la promotion était presque uniquement basée dans les écoles graduées sur les examens écrits, mais, dès lors, ensuite des inconvénients graves reconnus (parmi lesquels le surmenage, la nervosité inséparables d'une préparation surchauffée et factice), beaucoup de villes ont modifié ce système ou même l'ont complètement abandonné, ainsi que permettent de le constater les rapports des soixante-dix villes, desquels il résulte que:

1. Dans trente-six villes, les élèves sont promus à l'école primaire d'après les appréciations du personnel enseignant, dans quatorze seulement au vu des résultats d'examens écrits, et dans vingt, d'après les résultats des examens combinés et corrigés par l'appréciation du maître.

2. Dans seize villes, la promotion des élèves des grammar schools est basée sur l'appréciation du personnel enseignant, dans vingt-un sur les résultats des examens écrits et dans trente-trois sur les résultats des dits examens combinés avec les appréciations du maître.

3. Les élèves, dans quinze cités, passent de la grammar school à l'école-supérieure sans aucun examen écrit, dans trente-trois, au vu des résultats de ces examens et dans vingt-deux au vu de ces résultats combinés avec l'appréciation du maître. A Chicago, St-Louis et Springfield (Mass.), la promotion à l'école supérieure se fait ensuite d'une décision du principal de l'école de gram-

---

[1] Le Bureau d'Education de Washington cite le cas d'une ville qui n'est pas nommée, où on n'a admis pas moins de cinq ordres dans une seule classe. Tous les élèves se levaient l'un après l'autre dans une leçon d'arithmétique, pour répéter les mêmes mots : 8 + 1 font 9, 1 + 8 font 9; le tour fini, le premier recommençait 9 + 1 font 10, 1 + 9 font 10, et ainsi de suite.

maire, qui résume et exprime ainsi les appréciations du personnel enseignant. Si les parents le désirent, il est procédé à un examen écrit des élèves qui n'ont pas été promus, en manière de justification de la mesure qui a été prise à leur égard et ensuite de laquelle ils ont à rester encore quelque temps dans la grammar school.

Les rapports montrent aussi que dans quatorze grandes villes, les élèves sont promus à tous les degrés, sur la seule appréciation du personnel enseignant, et que dans dix-sept, il en est de même à l'exclusion des degrés supérieurs. Dans treize seulement, la promotion est basée sur les seuls résultats des examens écrits. Ce système est de plus en plus laissé de côté dans les écoles des Etats-Unis. Ajoutons que là où il existe encore, les examens aussi bien oraux qu'écrits sont toujours, à de rares exceptions près, conduits par le principal qui a la surveillance générale de l'école ou par le personnel enseignant, et que les questions posées aux élèves sont préparées par les surintendants, les « principals » ou les maîtres et maîtresses eux-mêmes des classes. Nulle part nous n'avons vu que des tiers, fût-ce même un Bureau d'Education, intervinssent dans l'organisation pédagogique d'un examen.

Nous avons vu qu'un certain nombre de villes ne prennent pour base de la promotion des élèves que l'appréciation du maître. Dans ce nombre se trouvent des agglomérations qui ne sont pas les premières venues, telles New-York, Brooklyn, San-Francisco, Cincinnati, Denver, Washington, Indianopolis, Springfield (Mass.), etc. Ce système repose évidemment lui-même sur un travail personnel du maître, plus grand, plus suivi, plus approfondi. En effet, le maître, pour juger de l'aptitude d'un élève à passer dans un degré supérieur au bout d'un temps plus ou moins restreint, doit savoir en quelque sorte les progrès journaliers réalisés par lui. « Un maître qui ne connaît pas le » degré d'assiduité et les succès journaliers de ses élèves, est » incompétent pour enseigner et doit être renvoyé. Tout maître » capable d'enseigner est prêt à rendre compte à tout instant du

« degré d'avancement de chacun de ses élèves »[1]. Voilà des axiomes courants dans les sphères pédagogiques américaines.

Les rapports de la ville de Washington, où les examens ont été abolis en 1887[2], de New-York[3], de St-Paul (Minn.)[4], de Milwaukee[5], d'Oakland[6], et de quantité d'autres villes qui ont suivi l'exemple de la capitale sont, semble-t-il, concluants en faveur du système. Les élèves, les maîtres, les examinateurs s'en trouvent très bien, et ce qui vaut mieux encore, le niveau des études, loin de baisser, est plus satisfaisant que sous le précédent régime[7].

Il est cependant difficile de diriger un grand nombre d'élèves de manière à pouvoir combler les lacunes de l'instruction de tous ceux qui restent, des vétérans surtout, puisque de nouvelles et jeunes intelligences succèdent à celles qui viennent de quitter la classe et absorbent à leur tour les soins du maître. Il est presque impossible à celui-ci de donner aux élèves qui se sont perpétués dans un même degré l'attention qui lui serait nécessaire pour les faire arriver à un niveau d'instruction supérieur. Et puis, les lacunes constatées dans les connaissances d'un enfant ne proviennent pas toujours d'un défaut ou d'une faiblesse d'intelligence; une

---

[1] Reliability of teacher's jugdment. Emerson E. White, ancien surintendant des écoles de Cincinnati.

[2] La situation générale n'a en rien souffert, au contraire. La réforme a heureusement fait disparaître les vices de l'ancien système d'examens. (Dernier rapport du surintendant).

[3] Rapport du surintendant John Wasper.

[4] Rapport du surintendant C.-B. Gilbert.

[5] Rapport du surintendant W.-E. Anderson.

[6] Rapport du surintendant J.-W. Macclymonds : Les examens pour la promotion ont été abolis. Les élèves sont promus selon leur travail journalier apprécié par le personnel enseignant. Voilà deux ans que nous travaillons avec ce système et les résultats sont meilleurs que d'après l'ancien.

[7] On a constaté qu'avec le système des examens, un nombre beaucoup plus grand d'élèves était au bénéfice de la promotion. Mais ce résultat n'était pas dû à des causes pédagogiques, au contraire. Les principales étaient : 1. La préparation spéciale, l'entraînement momentané des élèves faibles en vue de l'examen ; 2. Les répétitions fréquentes de questions ne se mouvant que dans des limites relativement restreintes ; et 3. L'importance donnée aux points obtenus dans des branches spéciales comme l'écriture, le dessin, etc. Dans ces conditions, les garanties de préparation suffisante pour motiver la promotion étaient bien médiocres, et on a constaté dans diverses villes que l'écart entre le premier tiers et le troisième tiers d'une classe nouvellement promue équivalait parfois à un programme scolaire d'une année entière.

fréquentation irrégulière, un changement de localité, le manque d'habitude de s'appliquer à un travail continu en sont souvent la cause. Nombre d'enfants seraient obligés de passer un an et demi, voire même deux ans, dans le même degré et peut-être sans profit appréciable, et ce sont ceux-là qui ont le plus grand besoin d'être suivis, surveillés, poussés.

Dans un certain nombre de villes, à Chicago entre autres, on a cherché à résoudre le problème en créant des classes spéciales pour ces déshérités de l'instruction, classes qui ne correspondent à aucun degré particulier. On choisit un des meilleurs maîtres du collège et on lui confie ces élèves dont les progrès dépendront de son tact pédagogique et de son dévouement. A Chicago, on estime au 10 % des élèves ceux qui sont ainsi l'objet d'une sollicitude toute particulière. Dès qu'ils sont suffisamment préparés, ils sont versés dans les classes régulières et ils continuent leurs études avec les autres élèves. Ce système, qui ne peut être appliqué uniformément partout ni même établi d'une manière permanente, permet de poursuivre deux buts : il vise 1° à aider aux élèves faibles, à stimuler les indifférents, à les élever progressivement jusqu'à un degré supérieur, et 2° à mettre les enfants qui ont été partiellement éduqués dans des contrées étrangères, et que leur âge ferait verser dans les divers degrés de l'école, à même d'acquérir rapidement la langue du pays et de se familiariser avec les méthodes et les programmes de leur nouvelle patrie.

Qu'on nous permette, avant de quitter ce sujet, de citer ici une curieuse expérience faite à Cincinnati dans le but de prouver que les résultats d'un examen ne sont pas suffisants pour motiver une promotion et en général peuvent ne pas refléter le niveau d'instruction d'une classe. Le surintendant des écoles de la ville choisit un jour dans le cadre du programme scolaire d'une classe un certain nombre de sujets sur lesquels il se proposait de faire rouler l'examen. La matière avait été consciencieusement étudiée par la classe, en sorte que tout le monde s'attendait à un résultat brillant. Mais le surintendant avait jugé à propos de donner à ses questions une tournure toute

nouvelle. C'est ainsi qu'à propos de l'étude de la sphère, pour ne parler que de cette branche, il demanda aux élèves :

1. — Pourquoi fait-il plus chaud à midi qu'à neuf heures du matin ?

2. — Pourquoi fait-il plus chaud chez nous (Etat d'Ohio) en juillet qu'en janvier ?

3. — Dans quel mois le soleil est-il plus près du zénith à midi à Cincinnati ?

4. — Le soleil dans ce temps-ci (novembre) s'approche-t-il ou s'éloigne-t-il du zénith ?

5. — Si vous viviez à l'équateur, le soleil serait-il directement au-dessus de votre tête ? Si oui, quand ?

6. — Pendant combien de mois le soleil est-il au nord et au sud de l'équateur ? Et quels mois ?

7. — Si vous viviez à l'équateur, dans quelle direction tomberait votre ombre à midi en juillet, en janvier ?

8. — Quel pôle est actuellement (novembre) dans une nuit continue ? Et en avril prochain ? Pourquoi le changement ? etc., etc.

La plupart des élèves ne purent résoudre les questions, et si, de l'examen avait dépendu leur promotion, presque tous auraient échoué. Ils furent promus quand même, et le résultat le plus clair fut que les maîtres se remirent à la tâche, firent étudier à nouveau la matière avec des procédés plus vivants, plus naturels qui, stimulant les élèves, imprimèrent dans leur esprit des connaissances nettes et ineffaçables.

Le Bureau fédéral d'éducation paraît favorable au nouveau système de promotion. Sa septième circulaire d'information de 1891 se termine, pour ainsi dire, par un chaud plaidoyer en faveur de la réforme. Il voit dans la promotion basée uniquement sur l'appréciation des maîtres et des « principals » ou des surintendants le fait d'une union plus intime et plus efficace entre ceux qui enseignent et ceux qui contrôlent et surveillent, l'affranchissement fécond du maître de la tyrannie de la routine et de l'obser-

vance servile du tableau des leçons. Le bon enseignement est inspiré par un idéal élevé il ne doit pas être entravé à chaque instant par la crainte d'apprendre à l'élève des choses précieuses en elles-mêmes, mais qui ne leur seront pas d'une utilité immédiate, en cas d'examen ; l'enseignement est un art noble et grand, pourquoi le rapetisser au rôle d'un pourvoyeur de denrées pour le marché de l'examen? Le but poursuivi est que le maître devienne un véritable éducateur, connaissant ses élèves, leurs progrès journaliers, et en qui on honore et respecte cette connaissance qui doit lui assurer sa liberté d'action pleine et entière et la confiance de ses concitoyens ; que le « principal » soit le chef, la tête, l'instituteur du personnel enseignant et non simplement l'enregistreur des petits méfaits des élèves et leur punisseur attitré ; et que le surintendant soit l'âme de ce corps enseignant, son inspirateur, son modèle, et non plus, comme c'est trop souvent le cas, l'ingénieur mécanicien de la *machine scolaire*. Qu'importe que le taux des élèves promus s'affaisse, même dans des proportions importantes, pourvu que la santé, la vigueur corporelle, le développement des facultés mentales et la force de volonté soient le lot des élèves

Personnel enseignant. — Aux Etats-Unis, il est de tradition de placer à la tête d'une maison d'école, d'un groupe de classes, ce que l'on appelle le « principal », c'est-à-dire un fonctionnaire de l'un ou l'autre sexe dont la mission est assez analogue à celle de nos directeurs d'écoles primaires ou secondaires de certains cantons. Le « principal » enseigne rarement ; son rôle est de contrôler l'enseignement du personnel placé sous ses ordres, ainsi que la ponctualité mise par lui dans l'observance des plans d'études et des règlements scolaires.

Ce personnel enseignant se compose en majorité de femmes, bien que les conditions varient d'un Etat à l'autre. Dans l'ensemble du pays, trente-cinq classes sur cent en moyenne sont desservies par des hommes, et si nous prenons les grandes divisions scolaires l'une après l'autre, nous constatons que cette proportion est de 20,03 pour le Nord-Atlantique, de 31,02

pour l'Ouest, de 32,08 pour le Nord central, de 52,03 pour le Sud-Atlantique, et de 60,00 pour le Sud central.

Le Massachussetts, qui a certainement d'excellentes écoles comparativement aux autres Etats, n'a qu'une moyenne de 8,9 % d'hommes enseignant dans ses écoles publiques [1].

Il est intéressant de rapprocher de ces moyennes celles établies en 1881 par Grob pour les cantons suisses et reproduites en vue de l'Exposition de Chicago dans la brochure de M. O. Hunziker. D'après elles, les forces féminines mises au service des écoles primaires publiques en Suisse n'étaient que de 30,2 % à cette époque. Un canton même, Glaris, ne comptait aucune institutrice, treize cantons n'avaient que du 8,4 % au 50 % de personnel féminin. Dans les seuls cantons suivants, cet élément dominait: Schwytz avec 55 %, Genève avec 56,3 %, Tessin, avec 59,5 %, Neuchâtel, 65,3 %, Nidwald, 72,2 %, Obwald avec 73,7 %.

D'après le Jahrbuch de Grob pour 1891 la moyenne des forces féminines employées dans l'ensemble du pays pour les écoles primaires se serait élevé à 33,3 %.

Pour être appelé à desservir une école publique aux Etats-Unis, le candidat doit présenter un certificat qui seul le met en mesure de prétendre légalement à un traitement. Une fois nommé, la loi lui rappelle qu'il a l'obligation de veiller à ce que son enseignement contribue à donner à la jeunesse le désir de se conduire honnêtement et convenablement, et à fournir à l'Etat des citoyens exemplaires. Il doit tenir un registre des faits marquants de la journée et faire rapport chaque mois au secrétaire de son bureau d'Education. Là où le système de promotion à terme existe, il a à tenir un second registre où sont inscrits la date de commencement et d'expiration de chaque terme scolaire, le nom et l'âge de chaque élève ayant fréquenté l'école dans les dits termes et pendant combien de jours, en ayant soin d'établir une moyenne par sexe et par branche d'études. Ce second regis-

[1] Rapport de 1891.

tre doit en outre contenir tous autres renseignements demandés par les bureaux d'Education en vue des rapports qu'ils ont à adresser au bureau de l'Etat ou au bureau fédéral. Le surintendant prend soin de prescrire en quelle forme et avec quels détails ces registres doivent être tenus et les rapports du personnel enseignant rédigés.

A la fin de chaque *terme*, l'instituteur envoie son registre au secrétaire de son bureau d'éducation, qui a le droit de faire refuser le payement du traitement resté dû à ce moment, si le registre n'est pas à jour ou régulièrement tenu [1].

Le personnel enseignant doit en outre prendre note des dates où des visites ont été faites à l'école, soit par des fonctionnaires de l'enseignement, soit par des parents. Il peut exclure momentanément un élève, moyennant raisons motivées dans un rapport adressé aussitôt au bureau d'Education. En cas de conflit avec celui-ci, le surintendant compétent décide. Il en est de même quand l'instituteur ayant quitté prématurément son poste, ou ayant été congédié pour raisons valables, est recherché par son bureau d'Education en dommages-intérêts.

En règle générale, l'instituteur qui veut quitter son poste avant la fin de l'année scolaire a l'obligation de s'entendre avec l'autorité scolaire compétente et de lui envoyer un rapport complet sur la situation de sa classe, sous peine de s'exposer à perdre le traitement qui lui reste dû.

Les maîtres sont payés mensuellement, après des formalités d'écritures souvent assez compliquées. Le mois scolaire est de vingt jours. La loi prescrit qu'un contrat dans les formes sera conclu avec les membres du corps enseignant, et qu'on y fixera les jours où l'école ne doit pas être tenue. La loi de la Virginie occidentale, à laquelle nous revenons souvent comme à une des dernières revisées, contient par exemple l'article suivant:

« Dans les contrats conclus avec les maîtres, il sera notifié que la classe ne sera pas tenue pour l'instruction ordinaire, le 1er jan-

---

[1] Voir lois diverses, en particulier celle de la Virginie occidentale, 1891.

vier, le 4 juillet (proclamation de l'indépendance), le 25 décembre, ni pendant n'importe quelle solennité patriotique ou religieuse de l'Union ou de cet Etat.

En outre, les écoles ne seront pas ouvertes le dimanche.

Le 22 février (naissance de Washington) n'est pas un jour de vacances.

Les jours d'élections ne sont pas des jours de vacances [1]. »

Les certificats présentés par les candidats ne sont pas des titres d'Etat. Celui-ci ne confère pas de diplômes ; encore moins l'Union qui ne possède aucun établissement d'instruction, si ce n'est pour le recrutement de l'armée et de la marine : West-Point pour les futurs officiers de terre ; Annapolis pour ceux de la marine ; Leavenworth (Kansas) pour les sous-officiers de terre, et New-Haven pour les mousses. Les certificats sont décernés par les écoles supérieures, collèges, instituts, académies, écoles normales et techniques, fondées soit par les Etats, soit par des corporations religieuses, soit encore par de riches particuliers. Ils valent ce que valent les écoles elles-mêmes. Aussi constate-t-on d'énormes différences quant à la valeur des titres, des établissements supérieurs richement dotés n'ayant parfois que des professeurs médiocres, tandis que d'autres plus anciens et surtout plus modestes bénéficient d'une réputation solide, bien établie par des professeurs d'élite, des bibliothèques, des musées, des laboratoires, quelquefois même par un observatoire célèbres.

Comme nous l'avons vu, le droit des femmes à recevoir la même éducation que les hommes est expressément reconnu du bas en haut de l'échelle scolaire. C'est là sans aucun doute une conséquence directe du principe de la *coéducation* des sexes, c'est-à-dire de l'école mixte à tous les degrés, principe adopté aujourd'hui pour l'immense majorité des classes urbaines et rurales aux Etats-Unis [2].

---

[1] Article 31 de la loi scolaire.

[2] On a tenté dans quelques villes de dédoubler les classes par sexe. Ces essais n'ont pas réussi et on en est revenu après très peu de temps au système primitif. Il serait difficile, sinon impossible, de trouver aux Etats-Unis un journal, une revue qui ne fût favorable à l'école mixte.

En ce qui concerne les écoles privées, y enseigne qui veut. La loi ne les inspecte pas ni n'exige qu'elles suivent un programme déterminé. Tout au plus les oblige-t-elle à enseigner la langue anglaise. Les écoles privées les plus nombreuses sont celles soutenues par les Allemands, les Canadiens français, les Espagnols du Nouveau-Mexique, qui tiennent à conserver aussi longtemps que possible l'usage de leur langue maternelle. Une autre cause de création d'écoles privées est le caractère généralement évangélique des écoles publiques, bien qu'elles soient dirigées en dehors de tout esprit sectaire. Il en résulte que les catholiques fondent presque toujours une école confessionnelle à côté de leur église, imités en cela assez souvent par des communautés de religion protestante. Actuellement, il y a aux Etats-Unis près de 400,000 [1] instituteurs et institutrices répartis dans environ 200,000 écoles. La ville de Chicago que nous avons plus particulièrement étudiée en compte pour sa seule part 3,300 en chiffres ronds, pour 157,800 enfants, soit 1 maître pour 48 enfants. Les autorités scolaires de la reine des lacs estiment chaque année à quatre ou cinq cents le nombre des nouveaux maîtres nécessaires pour combler les vides et répondre aux besoins d'une population toujours croissante. Un tiers en moyenne de ces nouveaux venus ont déjà enseigné. Ils viennent du comté même ou des autres comtés de l'Illinois ou encore des divers Etats de l'Union. La plupart sont porteurs de titres de collèges, d'écoles normales ou d'écoles supérieures. Les deux autres tiers sortent directement des écoles supérieures de Chicago, c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de se préparer pratiquement à la tâche qui leur incombe. Pour les dégrossir, on les verse dans des classes en qualité d'aides de l'instituteur en titre. Au bout de deux mois, ils retirent une « compensation », indemnité de 75 cents, soit environ fr. 3,75, qui au bout du sixième mois est portée à 1 dollar 25. Ce stage « cadetting », comme on dit, donne aux jeunes gens la possibilité de se familiariser avec l'organisation générale des écoles, avec les méthodes d'enseignement et les règles de discipline. A eux

[1] Très exactement à la fin de 1890, 363,935.

de travailler, d'observer, car dès ce moment, ils ne recevront plus aucune leçon théorique, sauf toutefois pour le dessin et la musique. Les principes éducatifs, ils auront à les dégager des exercices pédagogiques qui se feront sous leurs yeux. Parfois il arrive que ces « cadets » reçoivent charge d'une classe, ensuite d'une absence, d'une maladie ou du décès subit du titulaire ; en ce cas, les « principals » sont tenus de vouer une attention toute particulière à la classe, afin que l'enseignement du « cadet » ne soit pas sans quelque efficacité pour les élèves.

Le stage dure de six mois à un an, avec « compensation » jusqu'au bout.

Le même système existe à St-Paul, à St-Louis, à Washington, à New-York, à Boston et dans plusieurs autres grandes cités, mais avec cette grosse différence que les stagiaires, les « cadets », ne sont versés dans les classes régulières qu'après une et même deux années d'études pratiques faites dans des écoles pédagogiques spéciales où nul ne peut être admis, s'il n'a à son actif quatre années d'études théoriques dans une école supérieure. Cette modification apportée au système est toute à l'avantage de ces villes. Quand le cadet arrive à la direction d'une classe, il possède à fond non-seulement les connaissances qu'un cycle complet d'études peut seul donner, mais encore les méthodes, les programmes appropriés à chaque degré et les moyens de les mettre pratiquement à la portée des élèves.

Pour se maintenir au niveau des connaissances pédagogiques des autres villes et Etats de l'Union ou de l'étranger, les fonctionnaires scolaires des divers ordres ont des conférences où ils présentent, examinent et discutent les idées et théories nouvelles qui leur paraissent dignes d'attention. Dans les importantes agglomérations, les « principals » de toutes les écoles se réunissent une fois par mois au bureau d'Education de la ville ou du district. Les surintendants de ces mêmes circonscriptions président de leur côté généralement deux conférences annuelles obligatoires pour tous les membres du corps enseignant. De nombreux exercices pratiques imposés à ceux-ci par le surintendant ont pour but et pour effet de mettre en lumière quels sont

parmi les systèmes et les méthodes ceux qui doivent être choisis comme base d'un enseignement effectif et vivant. Ces exercices sont suivis de leçons données directement au personnel sur des sujets d'arithmétique, de grammaire, d'histoire, de géographie, de musique, de dessin, etc. Le surintendant part de ce principe que rien ne borne l'horizon intellectuel et la puissance éducative d'un maître comme de le laisser, par incurie ou insouciance, limiter ses propres connaissances aux seules notions incluses dans le manuel que l'élève a entre les mains. Un fait à noter, à propos de ces conférences, c'est qu'on y accorde peu ou point de temps aux discussions administratives et disciplinaires [1]. Il semble que l'on admette partout, qu'un enseignement vivant, un travail intéressant et bien approprié aux facultés de l'enfant fassent régner par surcroît la discipline et l'ordre dans l'école.

Autre remarque importante. Aux Etats-Unis, au lieu d'exiger jalousement, comme dans certains pays, que le personnel enseignant se renferme étroitement dans le cadre de ses fonctions, on a plutôt la tendance de l'encourager à s'intéresser à d'autres questions que celles purement pédagogiques. On aime à le voir s'associer à des mouvements d'opinion, littéraires, scientifiques ou d'utilité générale, reconnaissant que c'est là un excellent moyen d'élever le niveau de son goût et de ses idées. Les maîtres d'ailleurs, à en croire les rapports que nous avons eus sous les yeux, se rendent compte généralement de l'utilité qu'il y a pour eux de ne pas s'isoler dans le mouvement intellectuel qui les entoure et qui les emporte. Presque dans chaque école de quelque importance, le personnel enseignant a formé un club où les meilleures publications d'intérêt général sont lues et leurs articles librement discutés, la tolérance pour les opinions d'autrui étant largement répandue en Amérique.

Quant aux traitements des fonctionnaires de l'enseignement, il résulte des données que nous avons pu recueillir, qu'à la fin de 1890, dernière année dont nous ayons des résultats généraux

---

[1] Les questions administratives et disciplinaires sont traitées dans des réunions du personnel enseignant de chaque école convoquées *ad hoc* par le principal.

définitifs, la somme moyenne dépensée de ce chef aux Etats-Unis était de 11 dollars 26 cents par tête de population.

Les chiffres moyens par grandes divisions scolaires étaient les suivants à la même époque : Nord-Atlantique 14,6 ; Sud-Atlantique 5,92; Sud-Central 5,98; Nord-Central 12,85 ; Ouest 19,46.

Les Etats où cette moyenne était la plus élevée sont : l'Arizona (27,13), le Nevada (26,82), la Californie (24,98), le Wyoming (23,25), le Montana (21,38), le Colorado (21,15), le Minnesota (19,90), le Massachussetts (19,44), le Nord-Dakota (18,43), le district de Colombie (18,20).

Les deux Carolines ferment la marche, avec 2,97 pour celle du Sud et 2,83 pour celle du Nord. Les renseignements manquent pour établir même une moyenne par Etats du chiffre des traitements du personnel enseignant. Toutefois, en consultant les nombreux rapports qui, avec les travaux d'élèves et les innombrables photographies et plans de maisons d'école, constituaient les expositions des diverses villes et Etats, nous pourrons nous faire une idée de ce que gagne en général le personnel enseignant de l'autre côté de l'Océan.

A San-Francisco, les « principals » des écoles de grammaire touchent de 2100 à 2400 dollars. Les « principals » des écoles primaires, de 1200 à 2100 dollars. Les *assistants* (maîtres, mais le plus souvent maîtresses) partent d'un traitement initial de 600 dollars, pour aboutir après dix ans de services à 960 dollars, soit une augmentation annuelle de 36 dollars. Les remplaçants sont rétribués à raison de 3 dollars par journée de leçons.

A Denver, l'*assistant* [1] reçoit après une année de services 760 dollars, quel que soit le degré scolaire où il enseigne. Un premier assistant d'un grand groupe de classes reçoit 45 dollars de plus par an. D'autre part, le titulaire qui se charge de deux classes ou qui a plus de soixante-dix élèves sous ses ordres a droit à une majoration du 25 % du traitement ordinaire.

A New-Haven (Connecticut), les « principals » ont 2500 dollars, les instituteurs 1000, les institutrices d'écoles de deux classes

[1] Nous répétons que ce sont le plus souvent des institutrices qui sont « assistant. »

500, de trois classes 550, de quatre classes 600, et par chaque classe en sus 10 dollars d'augmentation annuelle. Les titulaires de classes non graduées touchent 800 dollars. Les institutrices des écoles graduées reçoivent, selon les degrés où elles enseignent, de 450 à 750 dollars. Les maîtres spéciaux ont les traitements suivants : professeur de musique, 2300; de dessin mathématique, 1200; de dessin artistique, 1200; de couture, 650; de cuisine, 800; de travaux manuels pour garçons, 1000 dollars.

A Washington, les honoraires varient, selon l'importance des fonctions, de 400 à 2000 dollars. Seuls, le surintendant des écoles de population blanche, le principal des écoles supérieures et le surintendant des écoles de population de couleur dépassent ce maximum, le premier avec 3000 dollars, le deuxième avec 2500 et le troisième avec 2250 dollars.

A Indianapolis, les « principals » ont un salaire de 1000 dollars pour la première année, de 1100 pour la deuxième et de 1200 à partir de la troisième, si le bâtiment scolaire dont ils ont l'administration contient plus de deux salles d'école. S'il n'en contient que deux, le traitement descend à 650 dollars; qu'une seule, à 600 dollars. Les honoraires des « assistants » varient de 500 à 600 dollars, et encore faut-il qu'ils aient au moins trois ans de service, les débutants partant de 150 dollars, pour les cinq premiers mois, et n'arrivant qu'à 350 dollars à la fin de la première année et à 450 à la fin de la seconde.

A Baltimore, les traitements des fonctionnaires scolaires varient selon les degrés de 408 à 900 dollars, les traitements des femmes étant toujours sensiblement inférieurs à ceux des hommes. C'est ainsi qu'un premier assistant masculin peut arriver à un maximum de 900 dollars, tandis qu'une première assistante n'atteindra qu'à 672 dollars. De même, un « principal » homme touchera 1500 dollars pour les mêmes fonctions, qui ne seront rétribuées chez une femme qu'au taux de 900 dollars.

A Detroit (Michigan), les « principals » ayant la surveillance de dix-huit salles de classes ou plus ont 2000 dollars d'honoraires; de quinze à dix-sept, 1600; de douze à quatorze, 1300; de neuf à onze, 1100; de huit, 900; de six, 850; de moins de six, 800. Les

maîtresses des écoles primaires et de grammaire partent d'un traitement initial de 350 dollars, augmenté chaque année de 50 dollars, jusqu'à la huitième année où il atteint 700 dollars. Dès la neuvième année, le traitement est porté à 725 dollars et reste définitif.

A Omaha (Nebraska), on a adopté une échelle très complète et très détaillée en ce qui concerne les « principals, » selon l'importance des écoles qu'ils dirigent :

Si l'école contient deux classes, ils perçoivent 800 dollars d'honoraires, qui, au bout de cinq ans, sont portés à 950;

Si l'école contient trois classes, ils perçoivent 850 dollars d'honoraires, qui, au bout de cinq ans, sont portés à 950;

Si l'école contient quatre classes, ils perçoivent 900 dollars d'honoraires, qui, au bout de cinq ans, sont portés à 950;

Si l'école contient cinq classes, ils perçoivent 950 dollars d'honoraires, qui, au bout de cinq ans, sont portés à 1000; et ainsi de suite, avec augmentation du traitement initial de 50 dollars annuellement par chaque classe en sus, jusqu'à un maximum de 1400 dollars, pour un groupe de quatorze classes ou plus [1].

Les titulaires du plus haut degré de l'école de grammaire touchent 800 dollars; les titulaires des degrés inférieurs partent d'un traitement initial de 400 dollars pour arriver, avec une augmentation annuelle de 50 dollars, au maximum de 700 dollars.

A New-York, les « principals, » hommes, des écoles de grammaire pour garçons [2], perçoivent de 2250 à 3000 dollars d'honoraires; les vice-principals, en moyenne 2004 dollars, les « assistants » hommes, en moyenne 1521 dollars et les « assistants » femmes 793 dollars de traitement moyen.

Dans les écoles de grammaire pour filles, les « principals » femmes touchent de 1500 à 1900 dollars; les vice-principals, en

---

[1] L'augmentation du traitement, après cinq ans de services, ne suit pas cette marche régulière; resté le même pour trois catégories d'écoles, ce traitement subit une même augmentation pour deux autres catégories, puis diffère ensuite pour les dernières, avec maximum également de 1400 dollars.

[2] Il existe à New-York des écoles de grammaire dédoublées par sexes.

moyenne 1173 dollars, et les « assistants » femmes, 742 dollars, traitement moyen également.

Dans les écoles primaires, tout le personnel est féminin. Les « principals » perçoivent des honoraires variant de 1000 à 1750 dollars; les « vice-principals, » un traitement moyen de 1014 dollars, et les maîtresses de 623 dollars.

Les chiffres varient si l'on en vient aux écoles de grammaire mixtes. Les traitements des principals sont en proportion avec le nombre des élèves fréquentant l'école. C'est ainsi que, jusqu'à 150 inscriptions, un principal a droit à 2250 dollars; de 151 à 300, à 2500; de 301 à 500, à 2750; de 501 et au-dessus, à 3000 dollars. Il en est de même pour les vice-principals, dont les honoraires varient de 1800 à 2016 dollars.

Dans ces écoles mixtes, les assistants sont divisés en plusieurs catégories[1], à chacune desquelles correspond un salaire différent. Les hommes touchent de 1080 dollars (catégorie la plus basse) à 2016 dollars (catégorie la plus élevée), et les femmes de 573 à 1056 dollars.

Les « principals » qui ont quatorze ans de services et dont l'administration a été excellente, et dans les cinq dernières années particulièrement méritoire, ne peuvent pas recevoir moins des traitements suivants :

Les « principals » d'écoles de grammaire de garçons ou d'écoles mixtes, 3000 dollars;

Les « principals » d'écoles de grammaire de filles ou d'écoles mixtes, 1900 dollars;

Les « principals » d'écoles primaires, 1750 dollars.

Les instituteurs et institutrices, qui ont servi dans les mêmes conditions, ne peuvent pas recevoir un traitement inférieur à 750 dollars.

Les maîtres et maîtresses, qui ont moins d'une année de services, portent le nom de « junior, » et touchent, les premiers 720 dollars, les secondes 408 dollars. Dès la fin de leur première

---

[1] Généralement sept pour les hommes et huit pour les femmes.

année, ils sont considérés comme instituteurs réguliers et touchent le même traitement que les autres. Les remplaçants sont payés 1 dollar 20 cents par jour.

A Chicago, les « principals » des écoles de grammaire perçoivent, selon l'importance des groupes scolaires qu'ils dirigent, de 1200 à 2200 dollars; ceux des écoles primaires, de 1050 à 1400 dollars; les « assistants, » de 400 à 1100 dollars, selon les degrés, avec des augmentations annuelles combinées pour les premiers « assistants, » avec des augmentations de cinq en cinq ans, jusqu'à ce que le traitement maximum soit atteint.

Mais en voilà suffisamment pour établir une moyenne. Nous renvoyons ceux qui désireraient de plus amples détails au rapport publié par le bureau d'Education de Washington, en 1893, et qui contient des documents fournis par 69 des principales villes de l'Union.

V.

BATIMENTS SCOLAIRES.

La Galerie des arts libéraux était fort riche en plans, photographies, reproductions de toutes sortes de bâtiments scolaires, de formes, d'aspect et de coût divers. Chaque Etat, chaque ville, chaque institution un peu célèbre avaient tenu à faire bonne figure à la World's fair. Les édifices des grandes villes, Boston, Philadelphie, Chicago, San Francisco, Columbus, Washington, etc., etc., sont en général d'une grande beauté, parfois d'un luxe inouï de structure et d'installations. Même des villes d'assez faible importance, comme Marietta, que nous avons déjà citée, ont des collèges qui ne dépareraient pas nos villes suisses plus grandes.

Mais il n'en est pas partout de même. D'une manière générale, le Nord et l'Ouest sont en avance sur le Sud au point de vue des locaux scolaires. On n'y rencontre plus qu'à l'état de rares exceptions la vieille *log-house school*, c'est-à-dire la maison construite en troncs d'arbre des anciens pionniers, dont il existait une reproduction à la World's fair, à proximité du Bâtiment anthropologique et de l'Ecole indienne. Les premiers pionniers n'y allaient pas par quatre chemins. Aussitôt l'emplacement convenable choisi, ils abattaient à coups de hache les arbres qui le recouvraient, enchevêtraient ou superposaient les troncs, de manière à obtenir une hutte grossière, et bouchaient les fentes avec de la terre glaise. On coupait ça et là quelques troncs un peu plus court pour laisser des ouvertures que l'on tendait parfois de papier huilé. C'étaient les fenêtres. Le bâtiment, construit par corvées, mesurait environ 5 mètres sur 7,30 (16 pieds sur 24).

Pour bancs, des troncs fendus en deux; de même pour les tables que l'on fixait contre la paroi au-dessous des ouvertures. Comme manuels, le syllabaire et la Bible.

Telle était la log-house school, le plus souvent inhabitable en hiver, dont on rencontre encore bien des échantillons dans les divisions du Sud.

Un peu partout cependant, elle a fait place à des cottages, parfois assez coquets, construits en bois également, mais en bois travaillé et semblables aux maisons habitées des Etats-Unis. On donne à ces cottages le nom de *frame-houses* (frame signifie charpente, bois travaillé). Selon l'importance de la population scolaire des villages, villes ou districts, ils contiennent une, deux, trois ou quatre salles d'écoles réparties sur un ou deux étages. Nous avons fait reproduire dans les planches annexes des types de ces différentes catégories, laissant de côté les types adoptés dans les grandes villes, aussi bien que celui qu'on a choisi de préférence à Chicago, de 16 classes avec hall pouvant contenir jusqu'à 400 personnes assises, que ceux de dimensions plus considérables encore de New-York ou de San-Francisco, par exemple, qui nécessitent des sommes énormes pour leur construction et leur aménagement.

Généralement, les écoles d'origine récente sont situées au milieu d'un vaste préau; elles ont deux entrées conduisant à deux vestiaires et à des lieux d'aisances distincts. Inutile de dire que partout où les moyens le permettent, on s'efforce de les doter des meilleurs engins de chauffage et de ventilation. Le bureau d'Education de Washington fait, depuis sa création, de grands efforts pour vulgariser dans tout le territoire les systèmes les plus avantageux et les plus perfectionnés, et surtout pour apporter d'importantes améliorations dans le régime hygiénique des écoles déjà existantes. C'est ainsi que les Etats-Unis doivent beaucoup dans ce domaine à M. Henry Barnard, dont la tradition est vaillamment continuée par le commissaire actuel, M. W.-T. Harris. Il existe à cet égard dans la collection des imprimés du Bureau une *circulaire d'information* sur les conditions sanitaires

des maisons d'école, qui fait le plus grand honneur à son auteur[1], comme à M. Harris qui l'a inspirée, et qui mériterait d'être largement répandue ailleurs encore qu'aux Etats-Unis. Illustrée de plans et de croquis soigneusement choisis au point de vue de l'agrément, de la commodité, de l'hygiène et de l'économie dans la construction, cette circulaire n'a pas manqué d'avoir une grande influence sur les décisions des autorités scolaires et pour résultat une amélioration rapide des conditions sanitaires des écoles.

D'une manière générale, le bureau de Washington fait les recommandations suivantes aux autorités scolaires qui se décident à construire et à aménager de nouvelles maisons d'école :

Les locaux en sous-sol (le *basement*) de tout bâtiment scolaire doivent avoir la moitié ou les trois-cinquièmes au moins de leur hauteur au-dessus du niveau du sol, afin d'être bien éclairés et aérés.

Ils doivent, de même que les lieux d'aisances, être soigneusement cimentés.

Il est désirable que les escaliers conduisant de l'extérieur dans le bâtiment soient toujours couverts, afin d'être libres de glace ou de neige en hiver.

Dans toute maison de plus d'un étage, il doit y avoir au moins deux escaliers placés à une certaine distance l'un de l'autre, l'un pour les garçons, l'autre pour les filles; ces deux escaliers doivent être accessibles de toutes les chambres du bâtiment, de manière à éviter tout danger en cas d'incendie. Dans les villes, les cages d'escaliers doivent être à l'épreuve du feu.

Les soubassements des fenêtres dans les classes doivent mesurer quatre pieds en hauteur (1 m. 30 environ), et les fenêtres elles-mêmes monter jusqu'au plafond, sans souci de l'effet architectural.

Les fenêtres doivent être massées à la gauche des élèves et

---

[1] M. le docteur Albert-P. Marble, surintendant des écoles publiques de Worcester (Massachussetts).

plutôt près de l'angle postérieur de la classe ; la classe est de un tiers plus longue que large, de manière que, des sièges disposés en trois colonnes, ceux de la colonne intérieure ne soient pas distants des fenêtres de plus d'une fois et demie la hauteur totale de celles-ci. Il est bon que de légers stores s'enroulant au plafond soient mis à toutes les fenêtres exposées aux rayons directs du soleil. Pour les heures chaudes de la journée, il serait désirable que ces stores fussent remplacés par des ventaux opaques, glissant de bas en haut jusqu'à la hauteur voulue, laissant l'air extérieur pénétrer par l'espace supérieur resté libre.

Il n'est pas nécessaire que le maître se tienne toujours au même point de la classe. Il peut changer son pupitre de place, le mettant de préférence sur la ligne de front à la droite des élèves.

La lumière du sud doit être recherchée pour une classe de préférence à la lumière de l'est ou de l'ouest, qui admet les rayons obliques du soleil, ou à la lumière du nord qui ne les comporte pas du tout. Pour une classe de dessin toutefois, la lumière du nord est la meilleure, attendu qu'avec elle les ombres sont uniformes à toute heure du jour.

L'air ne doit entrer dans la classe que par des orifices placés à 8 pieds (2 m. 20 environ) au-dessus du plancher et n'être expulsé qu'au moyen d'orifices placés à une hauteur au-dessus du sol n'excédant pas un pied. L'air frais ne doit pas être introduit dans la classe au moyen de conduits souterrains. En hiver, l'air chaud introduit, s'il excède 100° Fahrenheit, est nuisible ; la quantité introduite ne peut être moindre de vingt pieds cubiques par minute et par élève.

Enfin dans les climats froids, de doubles fenêtres sont indispensables en hiver, pour le confort des élèves et l'économie du combustible.

On le voit, le bureau d'Education de Washington pousse presque jusqu'à la minutie ses recommandations, mais on ne peut lui faire un grief de mettre les instructions utiles les plus détaillées à la disposition d'autorités scolaires très souvent dépourvues elles-mêmes d'expérience dans les districts ruraux.

VI.

JARDINS D'ENFANTS

S'il n'y a encore qu'un nombre restreint de villes où les jardins d'enfants soient organisés par les autorités, il n'en est pas moins vrai que la méthode de Frœbel est largement répandue aujourd'hui dans les divers Etats de l'Union. C'est surtout dans les dix dernières années que les Etats-Unis sont entrés dans le mouvement frœbelien. Il n'est plus actuellement de ville de quelque importance qui n'ait ses jardins d'enfants, créés et subventionnés par des associations particulières, et ouverts gratuitement aux petits enfants de 4 à 6 ans. Dans un certain nombre de cités, comme à Chicago, par exemple, on a adopté un système mixte : la ville fournit aux sociétés privées des locaux gratuits dans les bâtiments scolaires publics.

Le bureau d'Education de Washington attache une très grande valeur aux exercices frœbeliens, à ces occupations du premier âge qui donnent un charme si particulier, un but éducatif, une utilité à l'activité enfantine qui, sans eux, se dépense le plus souvent en pure perte. « L'école primaire actuelle, a écrit » tout récemment encore M. W.-T. Harris, commissaire fédéral » de l'Education, est trop rigide, et surtout peu sympathique à » l'enfant qui doit renoncer tout à coup pour elle à la complète » liberté de la vie de famille. Les jardins d'enfants sont le grand » remède contre le formalisme de l'école primaire[1]. »

Ces paroles sont corroborées par celles d'autres autorités en matière d'éducation aux Etats-Unis. Nous nous sommes permis

---

[1] Rapport sur l'éducation en 1889-1890, Washington 1893.

de relever les suivantes puisées dans des documents exposés à la World's fair : « L'enfant a le droit imprescriptible d'attendre » que son individualité soit reconnue et respectée par l'école, et » que ses facultés naturelles et héréditaires soient prises en con- » sidération dans l'éducation à laquelle on le soumet. L'école » enfantine est bien faite pour lui assurer ces garanties[1]. »

« Il y a urgence pour notre Etat de créer des écoles frœbe- » liennes[2]. »

« A mon sens, aucun problème n'est plus important que celui » des jardins d'enfants ouverts à tous[3]. »

« La première innovation que nous tenterons dans notre » réforme scolaire sera de mettre à la base du travail primaire le » travail frœbelien[4]. »

Avec des dispositions pareilles, on pouvait être en droit de s'attendre à une exposition frœbelienne riche et intéressante de la part des divers Etats. Et cette attente n'a pas été déçue. La collection des travaux du premier âge était admirable, à la Galerie des arts libéraux. Un grand nombre d'Etats et de villes, à leur tête le Massachussetts, le New-York, la Californie, l'Illinois, la Pensylvanie, l'Utah, nous en passons forcément, avaient tenu à exposer leur système, leur organisation administrative et pédagogique, leurs méthodes illustrées de travaux d'élèves. Nous renonçons à énumérer toutes les cités qui avaient répondu à l'appel de la World's fair. Ici encore, nous chercherons à dégager de nos notes et de nos souvenirs une appréciation moyenne applicable aux Etats-Unis dans leur ensemble.

Les dons et les occupations sont, c'est naturel, les mêmes qu'en Allemagne, en Angleterre, en France et en Suisse; toutefois, il nous paraît qu'en général on s'y attache plus étroitement que chez nous, peut-être avec plus de parti-pris que de raisonnement.

---

[1] Rapport de M. W.-E. Sheldon, auteur de plusieurs ouvrages concernant la méthode Frœbel

[2] Rapport du surintendant Cassidy, de Lexington (Kentucky).

[3] Dr James Mac Alister.

[4] Rapport du surintendant W.-H. Love, de Buffalo (New-York).

En Suisse, en particulier à Genève et à Neuchâtel, on préfère s'en tenir aux grandes lignes de la méthode et ne prendre des dons et des occupations que ce qu'ils ont de vraiment éducatif, laissant de côté tout ce qui est fantaisie ou qui n'aurait pour effet que d'amuser l'enfant sans lui donner une idée, une notion nouvelles. L'école enfantine, ainsi comprise, est moins formaliste, l'enseignement est plus vivant, mais il exige un travail individuel de la jardinière beaucoup plus considérable. Au reste, il est difficile, nous nous hâtons de le constater, de juger de l'application d'une méthode sur des collections de travaux d'élèves, sur des modèles et des données imprimées, si détaillées soient-elles.

Généralement les travaux d'élèves étaient très intéressants et variés. Rien de joli comme ces feuilles de papier sur lesquelles les enfants avaient exécuté leurs travaux, reliées ensemble au moyen d'un ruban passé dans deux trous pratiqués à l'une des extrémités des feuilles, représentant ainsi une sorte de cahier que l'élève avait fait lui-même. Et ces combinaisons de broderie sur cartes perforées! Nous avons pu constater que les cartes perforées sont introduites presque partout. Dans quelques villes cependant, on abuse encore du piquage, en ce sens que l'enfant est obligé de piquer lui-même les cartes sur lesquelles il doit broder ensuite. Le piquage n'est donc pas pratiqué pour lui-même; il n'est pas son but à lui-même; il n'est considéré, dans ce cas, que comme un travail préparatoire à la broderie. C'est un mal, attendu que cet exercice monotone, et nécessairement prolongé, fatigue les doigts et les yeux, sans profit pédagogique, et que l'élève se dégoûte d'un travail si intéressant quand il est exécuté dans d'autres conditions.

Les combinaisons de lignes droites et de lignes courbes dans les exercices de broderie étaient vraiment charmantes dans quelques collections. Rien n'avait été négligé pour rendre l'occupation agréable et utile; jusqu'aux sujets originalement choisis et disposés devaient remplir de gaîté et de contentement le cœur des petits : fleurs, oiseaux, quadrupèdes de toutes sortes et dans toutes les positions, maisons, arbres, ustensiles, toutes choses familières aux élèves. Pour les plus grands, les sujets devenaient

plus complets et parfois piquants, avec une nuance de cet humour naturel aux Américains : c'était un petit chat, gravement assis devant un livre plus gros que lui-même et dont il considère curieusement les pages ouvertes; une araignée dans sa toile; un chat guettant un oiseau dans une cage; un bébé en confabulation avec une oie aussi grande que sa petite personne; des fillettes qui dansent en se donnant la main; des objets usuels mis entre les mains de celui qui les emploie habituellement; un paysan qui bat le blé avec son fléau, qui coupe l'herbe avec une faucille, un domestique poussant la brouette, etc., etc. Puis la carte se transformait en tableau; le cadre était figuré par de jolis ornements brodés sur les bords, et au milieu un sujet toujours bien choisi : des fleurs, une scène champêtre ou encore une lettre, un mot, un nom (Sybil, Mary, etc.), a merry Christmas (un joyeux Noël), etc., le tout arrangé en séries nombreuses, riches et réellement ravissantes.

En connexion avec le septième don, qui contient toujours le cercle et ses divisions avec diamètre déterminé, on emploie beaucoup en Amérique ce que l'on appelle des papiers de parquetterie, *parquetry papers*, qui sont à la combinaison des lignes ce que la couleur est au dessin. Ces papiers sont découpés sur le modèle des surfaces. On ne les admet qu'avec des dimensions données et très exactes; autrement, comme il en est des surfaces, elles seraient plus nuisibles qu'utiles. Ils sont gommés d'avance ou non. En règle générale, les jardinières préfèrent les derniers, estimant que le gommage de ces pièces constitue un excellent exercice pour donner à l'enfant la dextérité manuelle. Dans le cas où les pièces gommées d'avance sont employées, il est interdit aux enfants de les mouiller avec la bouche; chacun se sert à cet effet d'une petite brosse ou d'une éponge.

Certains de ces papiers de parquetterie sont simplement coloriés; dans d'autres, la pâte elle-même est tout entière colorée; on préfère ces derniers, attendu que la couleur n'en peut pas être enlevée avec le grattoir. Ces parquetry papers sont contenus dans des boîtes de mille formes assorties chacune.

La plupart des jardinières aiment pour la composition des

dessins ou des broderies avoir leur papier divisé en carrés réguliers formés par des lignes qui le partagent en entier, horizontalement et verticalement. Ce sont en quelque sorte des guide-ânes. Il en est de même pour leurs ardoises ou leurs tableaux noirs[1]. Ces objets tendent à être relégués au second plan, chez nous. Ajoutons qu'en connexion avec les huitième et neuvième dons, on se sert souvent de petites bandes de papier ou de léger carton et d'anneaux (et divisions d'anneaux) de même matière, gommés, de manière à rendre permanentes les combinaisons de lignes imaginées par l'élève ou reproduites d'après un modèle.

Les tissages étaient également jolis et variés. L'aiguille américaine diffère de la nôtre, qui est, nous estimons, plus pratique, et, si on nous permet cette expression, plus pédagogique. La nôtre est plate et percée à l'une de ses extrémités d'un orifice destiné à recevoir un bout du papier de tissage. L'aiguille américaine a son extrémité recourbée en forme de crochet et le papier de tissage y est pincé au moyen d'un ressort. Ce crochet et ce ressort peuvent très bien déchirer la toile, le papier ou le carton sur lequel on tisse. En outre, le crochet se détend souvent et l'aiguille ne vaut plus rien. Et enfin l'élève, quand le ressort est bon, s'habitue à tirer son papier de tissage moins délicatement, avec moins d'attention et de soin qu'il n'est nécessaire de le faire avec notre aiguille. La dextérité, la légèreté de la main y perdent.

Ce qui nous a frappé également et charmé, en particulier dans les collections de l'Utah, c'est l'emploi gradué de la couleur dans la reproduction d'objets soigneusement choisis (orange, arc-en-ciel, etc.). La couleur est donnée à l'aide de crayons de couleurs et même du pinceau. Certains élèves sont arrivés à manier ce dernier admirablement. Mentionnons aussi, dans ces mêmes collections, une série d'images découpées par l'élève et provenant de différentes sources (journaux, gravures, brochures illustrées, cartes-réclame). A l'aide d'un certain nombre de ces images découpées qu'il colle sur une feuille de papier, l'enfant

---

[1] Les tableaux noirs sont très souvent métalliques.

reproduit une nouvelle scène, un nouveau tableau. Les proportions sont gardées aussi bien que possible. L'enfant en apprend la notion dans la comparaison de ses images découpées et le choix qu'il en fait pour reconstituer un tableau. Il y avait là de très jolies reconstitutions : ainsi des enfants regardant un lac étendu au pied de collines ; un enfant séparé d'une maison par une barrière ; un chien à côté de sa niche ; un oiseau perché sur un arbre, etc. Quelques écoles de l'Utah exposaient une enveloppe de papier faite par l'élève. Celui-ci avait écrit une adresse et dessiné à l'angle un timbre-poste, en en marquant la valeur. Les collections de New-York étaient également belles et complètes, exposant une multitude de petits objets dont l'exécution a pour but et pour effet de développer cette même notion des proportions, en même temps que la dextérité de la main et la justesse du coup d'œil, petites maisons de carton, toits de même matière supportés par de petits bâtonnets ou des fêtus, petites pantoufles avec semelle de carton et dessus de maroquin cousu, drapeau américain et autres objets exigeant l'emploi de couleurs diverses, sur papier ou carton, etc., etc.

Un mot aussi des collections des jardins d'enfants de Chicago, très intéressantes en ce qui concernait spécialement les objets modelés, oiseaux, cygnes nageant dans l'eau, fruits, objets usuels familiers à l'élève. théières. tasses, etc., etc.

Nous avons remarqué, en connexion avec le vingtième don, un appareil qui rappelle le jeu du solitaire. C'est le *busy work tile*, imaginé par Mme Putnam, proprement *la tuile d'occupation.* Cet appareil est une surface plane de six pouces carrés et d'environ un pouce d'épaisseur, percée à intervalles réguliers de trous dans lesquels l'enfant introduit à sa guise des chevilles de différentes couleurs, de manière à former les combinaisons les plus variées. Il y a trois sortes différentes de ces *tuiles* ; la première est perforée en lignes parallèles aux côtés de la surface, de manière que les trous forment des carrés égaux ; la deuxième est perforée en triangles équilatéraux ; la troisième en forme de circonférence contenant trois lignes verticales et trois lignes horizontales se coupant en croix.

L'exposition comprenait également un grand nombre de jeux divers considérés aux Etats-Unis comme des moyens auxiliaires d'enseignement frœbelien, jeux des lettres, des mots, des phrases, des nombres, se composant de pièces de carton portant imprimés des deux côtés des lettres, des mots, etc. En somme, rien de nouveau. Signalons cependant, en passant, le *cadran intuitif* qui sert à apprendre les heures aux enfants. Ce cadran est fait en deux grandeurs, l'une pour les élèves, l'autre pour le maître. Sur le revers du cadran pour le maître sont imprimées des illustrations, des descriptions des principaux modes de compter le temps aux différentes époques : simple observation de la position du soleil dans le ciel, puis clepsydres, sabliers, cadrans solaires, etc., toutes matières d'enseignement fécondes et intéressantes.

Mentionnons encore le tableau des monnaies en cours aux Etats-Unis. Pratiques toujours!

Un domaine intéressant à parcourir était la bibliographie frœbelienne aux Etats-Unis. On sait la quantité de papier qu'ont fait noircir Frœbel et sa méthode en Allemagne, en France et en Suisse. Il est intéressant de voir que les Américains ne sont pas restés en arrière. Sans compter les nombreuses traductions des œuvres de Frœbel lui-même ou de la baronne de Marenholtz-Bulow, les amateurs de littérature frœbelienne en anglais ont du choix aux Etats-Unis. Quelques-unes de ces études, quelques-uns de ces recueils ont une réelle valeur. Qu'on nous permette de citer ceux qui nous ont particulièrement frappé :

Clay modelling in the school-room (Modelage de la terre glaise en classe), par Ellen-Stephens Hildreth. — *Paradise of childhood* (Paradis de l'enfance), par Edward Wiebe. C'est le premier guide pour jardins d'enfants qui ait été publié en anglais.

The Kindergarten and the school (Le Jardin d'enfants et l'école), comprenant : Frœbel, l'homme et son œuvre, par Anne-L. Page; la théorie du système de Frœbel, par Angeline Brooks; les dons et occupations frœbeliens, par la même ; l'usage du ma-

tériel frœbelien dans les écoles primaires, par Mme A.-H. Putnam ; la connexion des jardins d'enfants avec l'école, par Mme Mary-H. Peabody.

Songs, games and rhymes, for the nursery, kindergarten and primary school (Chants, jeux et rimes), par Eudora-Lucas Hailmann.

Songs for little children (Chants pour petits enfants), par Eléonore Smith.

Complète encyclopédie des Kindergarten, par Henry Barnard, commissaire fédéral de l'Education.

Kindergarten culture in the family and Kindergarten (Culture frœbelienne dans la famille et le jardin d'enfants), par W.-N. Hailmann.

Law of Childhood (Loi de l'enfance), par W.-N. Hailmann.

Rhymes and tales for the Kindergarten and nursery (Rimes et contes), par Alma-K. Kriege.

Kindergarten chimes (Mélodies frœbeliennes), par Kate-Douglass Wiggin.

National Kindergarten songs and plays (Chants et jeux nationaux frœbeliens), par Mme Louise Pollock, principale de l'école normale frœbelienne de Washington.

Cheerful Echoes (Gais échos), par la même.

National Kindergarten manual, par la même.

Mother's songs, games and stories (Chants, jeux et histoires de la mère), par Frances et Emily Lord.

Finger plays for nursery and Kindergarten (Jeux des doigts), par Emilie Poulsson.

Songs and games for little ones (Chants et jeux pour petits), par Gertrude Walker et Harwiet-S. Jenks.

Child nature (La nature de l'enfant), par Miss Elisabeth Harrison. — *The Child* (L'enfant), par H. Kriege.

Lessons in form, par W.-W. Speer, principal de l'école Oakland, à Chicago.

Calisthenic Songs, par Flora-L. Parsons.

Songs and games for little ones, par Miss Mulley et Miss Tabram.

Stories in song (Histoires en chansons), par Miss Emerson et Miss Brown.

The use of stories in the Kindergarten (L'emploi des histoires dans les jardins d'enfants), par Miss Anna Buckland, Agnes Taylor Ketchum, Ida-W. Jergensen et Susan-E. Blow.

A Song of life (Un chant de vie), par Margaret Morley.

Illustrated Lessons for the Kindergarten and primary school, par W.-E. Scheldon and others.

The Kindergarten Guide, par Maria Krauss.

Nous en passons et sans doute des meilleurs, mais la liste précédente est assez longue pour que ceux qui voudraient faire une étude spéciale de la bibliographie frœbelienne américaine pussent y puiser en suffisance.

Un certain nombre d'écoles normales publiques et particulières avaient également exposé. L'une de celles qui ont attiré plus particulièrement notre attention est celle de l'Etat de New-York, établie à New-York-ville, the Teachers college, le collège pour former des maîtres et des maîtresses d'école. Ce collège comprend une section frœbelienne admirablement montée et très prospère. Sauf pour l'enseignement théorique, les salles ne sont pas meublées comme les nôtres, où chaque élève a son pupitre. Imaginez au milieu d'une grande chambre une longue table autour de laquelle sont assis sur des chaises basses, de jonc, les élèves frœbeliens qui apprennent le maniement des dons et les occupations. Autour de la chambre, quelques meubles, un piano, de nombreux tableaux et images accrochés aux murs, et l'inévitable buste ou portrait du grand pédagogue. Des plantes, des

fleurs partout. La salle a l'air d'être en fête. En vue des leçons de pédagogie pratique, il y a des classes d'enfants. Ici encore le mobilier diffère du nôtre. Les élèves prennent place sur de petites chaises très légères, de jonc, autour de petites tables carrées disséminées dans la salle très vaste, par groupe de quatre, cinq ou six. C'est tout à fait familial, et l'on comprend la portée de la parole de M. W.-T. Harris : « Les jardins d'enfants sont le grand remède contre le formalisme de l'école primaire. » Tout autour de la salle, des tableaux intuitifs, des objets, beaucoup de plantes et de fleurs. Ici aussi la classe est en fête.

La durée des études frœbeliennes est de deux années, pendant lesquelles prennent place trois cours superposés.

Le Teachers college date d'il y a neuf ans ; il a commencé par être un établissement manuel pour les garçons et pour les filles. Plusieurs centaines d'enfants le fréquentèrent aussitôt. Dès lors, on a ouvert successivement des cours de psychologie et d'histoire de la pédagogie, de langue et littérature anglaises, d'histoire, de grec et de latin, de sciences, d'économie domestique, d'arts mécaniques, de musique, de dessin et de peinture, et enfin de pédagogie théorique et pratique frœbelienne, de sculpture sur bois et de cuisine.

Nous laissons de côté les expositions extra-américaines, c'est-à-dire n'appartenant pas aux Etats-Unis, leur examen nous entraînerait trop loin et n'entre pas d'ailleurs dans le plan que nous nous sommes tracé [1].

Quant à la situation financière des jardinières, elle varie également d'Etat à Etat, de ville à ville. Les mieux rétribuées sont sans contredit celles de San-Francisco, où la principale d'une école peut toucher un traitement s'élevant jusqu'à 1200 dollars. A Saint-Louis, les inspectrices frœbeliennes ont 1000 dollars ; les

---

[1] Nous laissons de même de côté l'examen détaillé d'une quantité d'autres écoles publiques ou privées, comme les excellentes écoles d'Oswego, le Pratt Institute, de Brooklyn, St-Agnes School, d'Albany, la French and English school, de New-York-City, le Workingman's school, de New-York-ville également, ainsi que les écoles normales de l'Indiana (à Terre-Haute), de Pensylvanie, du Connecticut, de Rhode-Island, du Massachussetts, du Vermont, du Maine, du New-Hampshire, du Wisconsin, du Missouri, de la Californie, etc., etc. Nous devrions presque citer tous les Etats.

jardinières qui ont des leçons le jour entier, c'est-à-dire le matin et l'après-midi, de 500 à 700 dollars ; les jardinières qui n'enseignent que pendant le demi-jour (matin ou après midi), de 300 à 400 ; les assistantes, de 275 à 300 ou de 150 à 200, selon qu'elles travaillent le jour entier ou le demi-jour.

A Boston, les jardinières partent d'un traitement initial de 600 dollars pour aboutir à un maximum de 708 dollars.

A Philadelphie, elles ont de 420 à 570 dollars, maximum obtenu après cinq ans de services.

A Rochester (New-York), de 350 à 500 dollars ; à Paterson (New-York), de 375 à 550 dollars, maximum obtenu après six ans de services.

A New-Haven (Connecticut), une maîtresse d'école normale frœbelienne a 600 dollars d'honoraires ; une simple jardinière, 450 dollars.

A Milwaukee (Wisconsin), une jardinière touche en entrant en fonctions 400 dollars, et ensuite une augmentation annuelle de 50 dollars jusqu'au maximum de 600 dollars ; une assistante, 350, avec même augmentation annuelle jusqu'à 500 dollars.

Enfin, à Los Angeles, ville de Californie, des jardinières ont de 450 à 540 dollars, et les assistantes 225.

Les traitements dans les autres Etats et villes oscillent entre ces divers chiffres.

VII.

ÉCOLES DE POPULATION DE COULEUR

Jusqu'à la fin de la guerre de Sécession, il était interdit, de par la loi, de par les « codes noirs, » dans les Etats à esclaves, d'enseigner la lecture à un nègre, sous peine d'une amende élevée et de cinquante coups de fouet. En 1891, c'est-à-dire vingt-six ans seulement après cette guerre, il existait déjà, pour la population colorée, près de 20,000 écoles primaires (common schools), avec environ 24,000 maîtres et maîtresses, ouvertes à plus de 1,300,000 élèves[1]. 39 écoles normales, avec 256 professeurs et 6201 élèves, étaient réparties entre les Etats d'Alabama, Arkansas, district de Colombie, Floride, Géorgie, Louisiane, Mississipi, Caroline du Nord, Caroline du Sud, Texas, Tenessee et les deux Virginies[2]. 71 institutions d'enseignement secondaire, avec 415 professeurs, étaient fréquentées par 12,020 élèves et 22 universités et collèges, avec 130 professeurs, par 811 étudiants se vouant aux sciences ou aux lettres[3]. En 1892, le nombre des écoles normales était porté à 41 dans l'ensemble de l'Union, celui des professeurs à 316 et celui des élèves à 7642.

La population de couleur a fait des efforts incroyables, elle que l'on s'attendait à voir dégradée par l'usage de la liberté, pour s'assimiler les connaissances, l'instruction, l'éducation, les mœurs qui doivent la rendre l'égale de la population blanche. Et cependant elle ne fournit pas encore son contingent normal à

---

[1] En 1889-1890, 1,289,944, soit plus du sixième de la population totale de couleur.

[2] La Caroline du Nord n'en a pas moins de sept, le Tenessee et l'Alabama, chacun six.

[3] Il existait en outre 22 écoles de théologie, avec 71 professeurs et 734 élèves, et 5 écoles de droit, avec 11 professeurs et 63 élèves.

l'école publique. Les anciens Etats à esclaves comptent une population blanche d'environ seize millions d'âmes, pour plus de sept millions de population colorée. La première fournit à l'école environ 3,500,000 enfants, soit le 22,1 %; la seconde, 1,300,000 environ, soit seulement le 18,5.

La population colorée forme près du 31 % de la population totale, mais les enfants de couleur fréquentant l'école ne sont que le 27,37 % de la population scolaire totale. En d'autres termes, pour cent élèves inscrits dans les deux catégories d'écoles publiques, on en trouve 72 de couleur et 91 de blancs. La différence est encore plus sensible dans les écoles privées [1].

De même la population de couleur fréquente moins régulièrement les écoles. Sur cent élèves colorés inscrits, 62,3 seulement fréquentent régulièrement en moyenne, tandis que le nombre des blancs est de 65 [2]. La différence n'est toutefois pas énorme, comme on voit, et même dans certains Etats, comme l'Alabama, le Kentucky, la Louisiane et la Caroline du Sud, la régularité des noirs dépasse celle des blancs.

Les écoles de couleur sont tenues en moyenne 89,2 jours par an dans les neuf Etats des divisions du Sud qui ont fourni au Bureau fédéral d'Education des données exactes. La Géorgie, la Caroline du Sud, le Tenessee, les deux Virginies et le Texas n'ont pas jugé à propos de répondre sur ce point. Les écoles des blancs y ont une durée moyenne de 98,6 jours. Le Delaware entre pour une large part dans l'infériorité de la durée des premières, la population de couleur, généralement besogneuse, se trouvant réduite pour ainsi dire à ses seules ressources dans cet Etat pour la création et le maintien de ses écoles.

Nous n'avons pu calculer la moyenne générale des traitements mensuels des maîtres et maîtresses d'écoles de couleur

---

[1] L'enrôlement scolaire des noirs excède celui des blancs dans le district de Colombie, la Caroline du Nord et le Texas. Par contre, en Alabama, Géorgie, Louisiane et Virginie occidentale, il est très inférieur à celui des blancs.

[2] En 1889-1890, ces chiffres étaient 63,3 pour les blancs et 62,4 pour les élèves de couleur. Il y a donc progrès dans la scolarité des blancs.

pour les Etats-Unis, les renseignements du Bureau fédéral d'Education étant incomplets sous ce rapport, mais nous avons pu établir celle des six Etats suivants : l'Alabama, l'Arkansas, le Kentucky, la Louisiane, le Mississipi et la Caroline du Nord où les titulaires des classes reçoivent 27 dollars 35, pour une moyenne mensuelle des titulaires blancs de 32 dollars 74. Cette différence provient de diverses causes, entre autres celle-ci : les bureaux donnent de préférence les postes les plus élevés et par conséquent les mieux rétribués aux maîtres et maîtresses blancs. Dans le Kentucky, la moyenne des honoraires des maîtres de couleur dépasse celle des blancs. Cela provient de ce que les districts de population colorée dépassent en étendue ceux de population blanche, et qu'ils contiennent par conséquent plus d'enfants. Dès lors, ils participent dans une plus forte proportion à l'argent de l'Etat, au State money, qui est consacré exclusivement dans cet Etat au paiement des maîtres de district.

Nous avons eu l'occasion de voir quelques écoles normales pour élèves de population colorée. L'une des mieux organisées et des plus célèbres, avec la Normal Department of Howard, à Washington, est la Miner normal school, de la même cité. Il y a trente ans, une maîtresse d'école venant des Etats du Nord, Miss Myrtilla Miner, conçut le projet, jugé par beaucoup stérile à ce moment, de fonder une école normale pour les jeunes filles de couleur devenues libres. Elle consacra ses ressources pécuniaires, modestes d'ailleurs, à la réalisation de ce but et légua finalement sa fortune pour la continuation de son œuvre. Il y a douze ans, celle-ci avait grandi en importance et en considération, à ce point que la ville construisait pour l'installer un véritable palais scolaire et qu'elle était mise au rang des écoles normales publiques. La continuatrice de Myrtilla Miner avait été Miss Briggs, une femme de couleur née et élevée dans le Massachussetts, une des personnes les plus distinguées des Etats-Unis au point de vue des connaissances pédagogiques. Elle n'avait quitté la Miner school que pour devenir professeur de pédagogie à l'université Howard. Aujourd'hui, l'école est dirigée par Miss Lucy Moten, une des élèves les plus remarquables de

l'école normale de Salem (Massachussetts), qui soutient la haute réputation de l'établissement dont les élèves, au fur et à mesure qu'elles en sortent, trouvent place dans les écoles primaires de couleur de la cité.

Pour les exercices pratiques, la Miner school use largement d'une école voisine, le Magruder building. Rarement résultats plus satisfaisants ont été obtenus, en particulier dans le dessin et les travaux manuels. Il faut avouer qu'en général la ville de Washington, avec ses sacrifices financiers, avec ses conditions de vie favorables, avec surtout ses honoraires élevés, a réussi à grouper en elle un admirable personnel enseignant. Et les maîtresses de couleur ne le cèdent en rien aux autres ; la plupart ont été formées dans la cité même, mais plusieurs ont fait leurs études dans le Nord, ce qui est considéré comme une garantie de bonne éducation aux Etats-Unis. En général, elles ne sont pas seulement d'excellentes institutrices, mais encore des femmes de haut caractère et de culture soignée, connues et estimées bien au dehors des limites de la ville.

Les Etats du Sud, dans leur mouvement scolaire, n'ont pas oublié non plus les écoles de noirs. Le Sud a surtout fait de grands efforts pour avoir un bon personnel enseignant de couleur, jugeant qu'il était le plus apte à réussir auprès des enfants nègres. Il a fondé de grands établissements normaux, comme le Hampton Normal and agricultural Institute, en Virginie, école ouverte également aux élèves de race indienne. Cet institut est fréquenté actuellement par près de mille élèves, dont 650 internes (boarding pupils). Dès sa fondation en 1867, il a été dirigé par un des hommes les plus éminents de l'Amérique, au point de vue pédagogique, le Dr S.-C. Armstrong, né aux Iles Hawaï, mais élève du Williams College de l'Etat de Massachussetts. L'école est entourée d'un immense domaine de 190 acres d'étendue.

Dans le nombre des élèves figurent actuellement 136 Indiens des deux sexes, dont 120 subventionnés par le Gouvernement et les autres par la charité privée.

Il est déjà sorti de Hampton et des autres écoles similaires

de nombreux instituteurs et institutrices qui sont venus augmenter rapidement la catégorie des excellents maîtres de couleur. Chose étonnante, de plus en plus les jeunes gens se tournent vers les spécialités professionnelles et plutôt manuelles, en sorte que le nombre des teachers féminines croît dans de fortes proportions et qu'il est permis de croire qu'elles seront bientôt en majorité à la tête des classes, comme c'est déjà le cas pour les écoles de population blanche. Il n'y a d'ailleurs qu'une voix aux Etats-Unis pour reconnaître combien les efforts de ces pédagogues de couleur ont de plus en plus d'effet sur le relèvement et le développement moral et intellectuel de leurs congénères.

VIII.

LES ÉCOLES INDIENNES

Un poste qui n'est pas une sinécure aux Etats-Unis est celui de surintendant des écoles indiennes que le Gouvernement a fait établir un peu partout dans les territoires réservés aux tribus encore existantes. A côté de ces écoles des Réserves, il en existe de spéciales, comme celle de Hampton, dont nous venons de parler, qui sont plutôt professionnelles, agricoles ou industrielles, et d'autres qu'on appelle *contract schools* qui appartiennent à des corporations religieuses ou autres et dans lesquelles, moyennant contrat, l'Etat place des élèves de peau rouge. Tous ces établissements doivent être visités par le surintendant, sous la juridiction scolaire duquel ne rentrent pas moins de dix-sept Etats dont quelques uns sont situés à des milliers de kilomètres l'un de l'autre, comme le Nouveau-Mexique, du Washington, comme la Californie et la Floride.

Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, le surintendant actuel ne manque jamais de remercier la Providence dans ses lettres au commissaire fédéral de l'Education de ce qu'il arrive à la fin de l'année scolaire sans grave maladie ni accident. Il y a certes de quoi, quand on pense que depuis son entrée en fonctions, le 1er mai 1889 jusqu'à fin septembre 1893, il n'a pas parcouru moins de 89,126 milles, dont 6904 le long des frontières les plus reculées de l'Union et dans les Réserves, dans des contrées perdues, éloignées de toute voie rapide de communication, chemins de fer ou bateaux à vapeur, le plus souvent sans route viable pour les carrioles primitives en usage et où il n'a guère rencontré que des sauvages ou des blancs avilis et dégradés. Pour faire 204 visites d'école, il lui a fallu 229 semaines.

Aussi les surintendants des écoles indiennes ne se cramponnent-ils pas longuement à leur siège.

Après avoir établi des écoles spéciales et lié des contrats avec certains établissements pour l'éducation des jeunes Indiens, le Gouvernement a inauguré le système des écoles de Réserves. Il paraît devoir s'y tenir désormais de préférence pour deux raisons principales: 1° Dans la plupart des cas, un élève indien qui a été séparé de sa tribu pendant quatre, cinq ou dix années d'études, à son retour chez ses parents, est pris d'un insurmontable dégoût de la vie nouvelle qui l'attend. Et puis, il ne tarde pas à souffrir horriblement des tracasseries et des persécutions de ses congénères non éduqués. Il se décourage et tombe irrémédiablement. Les cas lamentables de ce genre seraient nombreux à citer.

2° Une bonne école, bien dirigée, établie au beau milieu d'une Réserve est d'un grand enseignement pour les Indiens qui vivent alentour. Elle est d'un exemple permanent. Les Indiens adultes apprennent plus par elle que de n'importe quelle autre manière, attendu qu'aucun d'eux n'est capable d'apprendre rapidement, mais seulement par bribes et lentement. Une école bien conduite placée au centre d'une tribu agit sûrement sur elle, elle est pour cette tribu un excellent moyen de civilisation. Si le Gouvernement arrive à en créer en nombre suffisant et les maintient sur un bon pied, toute la masse des Indiens sera civilisée, ce qu'on n'obtiendra jamais avec l'autre système. « Le système des écoles spéciales » qui enlève à la tribu un petit nombre de filles et de garçons » pour une dizaine d'années et les renvoie après ce temps dans » une contrée à la vie de laquelle ils ne sont plus habitués, où ils » ne savent que faire, où ils sont en butte à des ennuis, à des » cruautés, à des dégoûts de toutes sortes, ce système est d'une » grande absurdité [1]. »

En 1892, on comptait déjà 67 écoles-pensionnats (boarding-schools) dans les Réserves, avec 902 fonctionnaires et 4,624 élèves des deux sexes ; quatorze écoles spéciales professionnelles (trai-

[1] Daniel Dorchester, surintendant, Washington 1893.

ning and industrial school) comptaient de leur côté 438 fonctionnaires et 2,980 élèves, tandis que les « contract schools » réparties au nombre de 67 sur les divers Etats avaient ouvert leurs cours à 4,814 jeunes Indiens et Indiennes sous la direction de 816 fonctionnaires.

Le budget fédéral pour les écoles de Réserves s'est monté pour 1892 à 765.231,64 dollars ; pour les secondes à 475.227,27 dollars ; pour les troisièmes à 526.471,28 dollars.

Les écoles des Réserves sont donc les plus coûteuses, mais leur plus grande utilité est incontestable. D'ailleurs la différence dans les frais d'entretien provient surtout de ce que des écoles sont éloignées de toute voie de communication rapide ; elles sont situées parfois de 50 à 150 milles d'une station de chemin de fer et établies au cœur des montagnes. Le transport de toute denrée, de tout matériel devient ainsi terriblement cher.

Les enfants indiens sont capables d'acquérir de l'instruction, spécialement les Apaches. Plusieurs sont devenus des hommes distingués et marquants. Les Américains citent volontiers comme exemple Carlos Montezuma, un Apache pur sang, qui a fait de très fortes études à l'Université de l'Etat de l'Illinois et au Collège médical de Chicago, aujourd'hui médecin régulier du bureau indien ; Antonio Apache, un pur sang également, du Harvard College, et bien d'autres. Nous en avons eu la preuve directe nous-même à la World's fair où fonctionnait sous nos yeux une école indienne dont nous parlerons plus loin.

Mais les éducateurs américains se heurtent à de nombreux obstacles dans leur œuvre, à commencer par l'éloignement de toute civilisation du milieu défavorable où ils opèrent. Ils ont à lutter en outre contre la fréquentation irrégulière des écoles. Là où le Gouvernement fait aux Indiens des distributions de vivres, de vêtements ou autres, l'agent fédéral peut les suspendre provisoirement ou définitivement pour les parents qui refusent ou négligent d'envoyer leurs enfants à l'école pendant une partie raisonnable de l'année. Mais c'est là un jeu dangereux qui peut conduire à des troubles sérieux, comme à Lemhi, dans l'Idaho. Le fils d'un vieux chef était en classe, quand sa mère vint le

prendre et l'emmener définitivement sous un prétexte quelconque. Ce ne pouvait être la distance, puisque la famille demeurait à un demi-mille de l'école. L'agent fédéral donna l'ordre qu'on ramenât l'élève, mais le père refusa de le laisser partir. L'agent lui coupa les vivres. Alors le deuxième chef de la tribu partagea ses propres rations avec son vieux collègue qui devint aussitôt un héros pour toutes les tribus. Par contre, l'agent ne jouit plus d'aucune autorité, d'aucun prestige sur les Indiens, d'autant plus qu'ensuite de l'agitation qui s'était produite, le Gouvernement dut en venir à rendre ses rations au vieux chef [1].

Le mal est que, dans les Réserves, les agents fédéraux manquent parfois de tact et de mesure. S'il faut en croire les Américains eux-mêmes, il s'y commettrait de graves abus.

La croyance à leurs sorciers-médecins est aussi un grave obstacle à l'éducation des Indiens, et par suite à tout progrès de leur part dans la civilisation. Le Gouvernement a établi une police indienne. C'est elle qui est requise par les agents pour faire rentrer les enfants à l'école. Eh bien, sans peur quand il s'agit d'arrêter les plus grands criminels, ils reculent et tremblent devant les anathèmes des jongleurs. Ces *medicine-men*, comme on les appelle, ne cessent d'ailleurs de prédire de grandes inondations, qui détruiront les visages pâles, et la venue d'un messie indien qui rendra aux Peaux-Rouges leurs territoires de chasse et leurs bisons [2].

Il est encore d'autres obstacles à l'éducation de l'enfance indienne, ainsi le mauvais effet moral des distributions du Gouvernement qui habituent à la paresse, à l'oisiveté, ceux qui en sont l'objet ; ainsi encore les divisions intestines entre les fonctionnaires et employés administratifs et scolaires, mais nous ne nous y arrêterons pas. Constatons toutefois qu'en dépit de ce que nous venons de dire, l'école, la vie civilisée conquièrent l'Indien. Qu'on nous permette d'en donner un seul exemple, pris dans la Réserve du Puget Sound Country. Non-seulement la

---

[1] Affaires indiennes 1893.

[2] James A. Leonard, agent spécial dans la Réserve de Fort-Hall.

population indienne y augmente, elle que, selon beaucoup, le contact des blancs devait tuer, mais les progrès sociaux s'accentuent d'année en année d'une manière significative. En 1884, sur 4116 Indiens, 3466 étaient complètement, et 650 en partie vêtus à la manière des blancs. En 1892, il y en avait 4066 des premiers; 27 seulement avaient conservé quelques traces de leur ancien costume. Le complet costume indien avait complètement disparu de la région.

En 1884, 1131 Indiens pouvaient soutenir en anglais une conversation ordinaire. En 1892, il y en avait 2187, soit plus de la moitié de la population totale. En 1884, seulement 517 pouvaient lire; en 1892, 1049, plus d'un quart de l'ensemble. En 1884 enfin, 744 familles occupaient chacune une maison d'habitation; il y en avait 944 en 1892, c'est-à-dire en fait presque toutes les familles.

A la World's fair, un bâtiment spécial, élevé non loin de l'exposition d'anthropologie, renfermait un type d'école normale indienne théorique et pratique. Sous les yeux des visiteurs très nombreux, puisqu'il y en a eu un jour jusqu'à 23,161 [1], des élèves des deux sexes travaillaient sous la direction de leurs maîtres. Ces élèves étaient successivement fournis par les écoles d'Albuquerque (Nouveau-Mexique), de Reusselaer (Indiana), par le Lincoln Institute (Philadelphie), le Haskell Institute (Lawrence, Kansas), la Genoa Indian training school et celle de Chiloceo. La foule des visiteurs rendait impossibles des leçons régulières; mais un certain nombre de travaux d'élèves, écriture, compositions, dessins, travaux manuels, arithmétique, permettaient de se faire une idée des programmes et des méthodes d'enseignement. En outre, à de certaines heures, des leçons de récitation et de chant étaient données, et des exercices musicaux exécutés par les élèves.

Chaque degré de l'école était représenté par des travaux, dont les plus remarquables étaient, sans contredit, les travaux manuels (objets de menuiserie et de carrosserie, de cordonnerie et

---

[1] Le jour de l'Illinois. Chaque Etat avait désigné un jour spécial pendant lequel ses ressortissants se donnaient rendez-vous à l'Exposition.

de sellerie, balais d'osier, tricot, couture, coupe et confection, imprimerie, tenue de ménage, cuisine, lessive, etc., etc.).

La classe comptait trente élèves sous la direction de six fonctionnaires.

Dans la galerie des Arts libéraux, on remarquait beaucoup les expositions complètes des écoles Carlisle et Hampton. Cette dernière avait en particulier une fort belle collection d'objets de menuiserie, parmi lesquels un soubassement fait de 1524 pièces de bois de couleurs diverses et admirablement travaillées. Mentionnons en terminant les collections des missions catholiques, de Reusselaer, de Standing Rock, de Yuma, etc., qui contenaient également de fort belles choses, au Manufactures building.

IX.

ÉCOLES DIVERSES

A côté de leurs écoles ordinaires, la plupart des Etats ont encore des écoles du soir tenues par des maîtres de l'un et l'autre sexe et fréquentées gratuitement par les élèves. On y suit à peu près le même programme que dans les écoles du jour, avec cependant une prédilection marquée pour les branches professionnelles, le dessin par exemple. Leur durée varie de 40 à 200 soirées ; les traitements des maîtres sont payés tantôt par mois, tantôt par soir de leçons. A San-Francisco, où ces cours sont très bien organisés, les traitements sont de 60 à 100 dollars par mois pour les maîtres et de 50 pour les assistants. Un maître de dessin mathématique ne reçoit pas moins de 100 dollars mensuellement. A Baltimore, le maître principal touche 2 dollars 50 cents par soirée et ses assistants 1,50. A Boston, les honoraires des principals sont de 30 dollars par semaine, avec une augmentation annuelle de 10 dollars par semaine, jusqu'au maximum de 50 dollars.

Ces écoles sont fréquentées surtout par des enfants des deux sexes qui ont été forcés de quitter l'école pour la fabrique ou l'atelier et par une quantité d'adultes étrangers désireux d'apprendre l'anglais. Dans ce domaine encore, le Sud est en retard sur le reste du pays, ainsi que le prouvent les chiffres suivants : En 1890, il existait aux Etats-Unis 808 écoles du soir, réparties entre 165 différentes villes, avec 3678 maîtres et maîtresses et une population scolaire de 150,770 élèves. La division Nord-Atlantique comptait pour sa seule part 557 écoles, réparties entre 107 villes, avec 2932 maîtres et maîtresses et 114,937 élèves ; celle du Nord-

Central, 198 écoles, réparties entre 41 villes, avec 572 maîtres et maîtresses et 25,830 élèves, tandis que la division Sud-Atlantique n'avait que 31 écoles, réparties sur 7 villes, avec 68 titulaires et 3,323 élèves, et celle du Sud-Central, 9 écoles, réparties sur 3 villes avec 43 titulaires et 1715 élèves. L'Ouest passe avant les deux avec ses 13 écoles, réparties sur 7 villes et ses 63 professeurs et 4,965 élèves.

En 1892, ces chiffres se sont considérablement modifiés, à en juger par le nombre officiellement indiqué des écoles du soir, 1346. L'augmentation est, on le voit, réjouissante et pleine de promesses.

La Galerie des Arts libéraux contenait également de nombreux travaux d'élèves d'écoles spéciales dont des photographies et des plans indiquaient la physionomie et la disposition, écoles pour les sourds, les sourds-muets, les aveugles, les faibles d'esprit. Ces institutions sont légions aux Etats-Unis. Pour les sourds et les sourds-muets, la méthode généralement préférée est la méthode orale. Sur quinze des institutions les plus connues et qui avaient exposé à Chicago, huit ont complètement exclu la méthode manuelle, quatre ont les deux méthodes combinées et trois seulement s'en tiennent encore exclusivement aux signes. Les élèves sont occupés en outre presque partout à des travaux manuels, dont de fort beaux échantillons figuraient à la World's fair, ainsi que nous l'avons dit : coupe, confection, lingerie, modelage, sculpture sur bois, dessin, menuiserie, travail du cuir dans ses diverses applications, etc., etc. Quant aux aveugles, pour lesquels il n'existe pas moins de trente-trois grandes écoles aux Etats-Unis, ils arrivent à exécuter des travaux manuels réellement étonnants, couture, broderie, dentelle, modelage, ouvrages de paille ou d'osier tressés, empaillage d'oiseaux, enfilage de perles, etc., etc. Les collections des Etats de New-York, Missouri, Ohio, Kentucky, Colorado et Illinois, étaient particulièrement remarquables.

Nous en dirons autant des collections exposées par les *American Institutions for feeble minded children*, des institutions pour les enfants faibles d'esprit. Rien de plus difficile et plus délicat

que l'éducation de ces pauvres petits déshérités. Aussi que d'ingéniosité, que de soin de la part du maître pour arriver à trouver les moyens de faire pénétrer la lumière dans ces intelligences obscurcies. On essaie tout pour y parvenir et il faut avouer que parfois on réussit à trouver ce qui les intéresse. Le travail manuel est souvent efficace avec ces enfants.

Beaucoup se livrent avec enthousiasme au travail du bois, de la terre dans laquelle ils plantent tout ce qu'ils veulent, de la paille qu'ils tressent, du fuseau : nous avons vu, en effet, de fort jolies dentelles. D'autres préfèrent se livrer à la musique de cuivre. On les réunit alors en corps de musique, en *band*, comme on dit en Amérique. A notre grande surprise, nous avons même trouvé dans les collections des travaux d'élèves, des aquarelles gentiment enlevées. On ne néglige rien, on le voit, pour arriver à inculquer dans l'esprit de ces malheureux quelques notions des choses.

Qu'on nous permette de parler ici d'une école privée très connue à Chicago et que nous avons eu l'occasion de visiter, la *Mission Armour*, « the Armour Mission ». Le chef de la colossale maison Armour, à Chicago, a voulu attacher son nom à une autre œuvre encore que son œuvre commerciale. Il a consacré une somme importante à la création d'une institution très intéressante. Il a fait construire un grand et beau bâtiment affecté exclusivement à des buts pédagogiques. Le « basement » entier de l'aile gauche est consacré aux tout petits. On a installé là un magnifique jardin d'enfants, dans lequel 150 élèves peuvent prendre place ; les locaux ont été très bien appropriés au but voulu, une grande place est réservée aux jeux des enfants ; les salles sont largement aérées et pourvues des meilleurs systèmes de chauffage. Au jardin d'enfants sont adjointes une crèche de jour (nursery), une cuisine et une buanderie. Des enfants de trois à six ans y sont admis gratuitement onze mois de l'année. La méthode Frœbel y est exclusivement appliquée. Rien de charmant comme ces petites figures joyeuses et souriantes dans les exercices de marche, de chants, accompagnés du piano, et dans les jeux. Ce qui nous a frappé, c'est que la jardinière ne craint

pas d'aborder avec ces petits des sujets qui paraîtraient au premier abord au-dessus de la portée de leur intelligence. C'est ainsi que nous avons assisté à une leçon sur l'emploi de l'eau. Les élèves écoutaient de toutes leurs oreilles. Il faut dire que la leçon était supérieurement donnée et que les enfants ont constamment sous les yeux des démonstrations pratiques, puisqu'on fait bouillir l'eau à la cuisine et qu'à la buanderie on lave leur linge. Ajoutons que la jardinière, Mademoiselle Mary Ely, et son assistante, Mademoiselle Mary Ayers, tiennent à ce que la leçon soit courte et les récréations fréquentes.

Dans d'autres locaux également bien aménagés, on a installé une école industrielle pour garçons ; les élèves y viennent pendant deux heures chaque samedi matin, excepté en été, pour s'y exercer à dessiner à main-levée, à modeler l'argile, à sculpter le bois et à faire de l'aquarelle. Des spécimens de ces divers travaux exécutés par les élèves ornaient la salle. Il nous a paru que les élèves réussissaient particulièrement bien dans la sculpture sur bois. La direction de cette partie de la mission nous a semblé excellente. Au reste, ces cours ne sont que le début d'une œuvre plus complète, le créateur de la mission désirant avoir là une école de toutes pièces de préparation professionnelle.

Pour les filles, des cours se donnent chaque samedi de 2 à 4 heures. On y enseigne, sous l'habile et pratique direction de Madame Julia Beveridge, toutes les branches de la couture. La jeunesse féminine de Chicago avait grand besoin de cours semblables.

Au premier étage, une immense salle de lecture ouverte gratuitement à tout venant. Tous les journaux de la ville s'y trouvent et en plus soixante revues et magasins des diverses parties des Etats-Unis et même de l'étranger. Ajoutons enfin que la mission est complétée par un dispensaire gratuit, par une chambre d'opération gratuite et par un certain nombre de locaux affectés à des services religieux pour enfants et adultes.

Chicago compte plusieurs institutions analogues. Cela ne pouvait être autrement dans une ville où un mouvement commercial

intense a accumulé des ressources financières incalculables et où il ne manque pas de millionnaires disposés à doter princièrement les établissements d'éducation, témoin l'Université, pour laquelle on a acquis d'un coup, à Berlin, une bibliothèque de 280,000 volumes.

X.

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE DE LA TEMPÉRANCE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES

Nous avons dit à propos des programmes scolaires que l'enseignement scientifique de la tempérance y figurait souvent. En effet, sous l'influence de la « National temperance publication society, » de New-York, et de la « Woman's Christian temperance Union, » cette branche nouvelle a été introduite dans quelques écoles, dès l'année 1878. C'est la ville de Hyde Park, en Massachussetts, qui en a donné le premier exemple. En 1882, à la suite de congrès où des résolutions énergiques avaient été votées, l'Etat du Vermont inscrivit le premier dans sa loi scolaire l'obligation d'enseigner dans les écoles publiques « la physiologie » élémentaire et l'hygiène qui doivent mettre en relief les effets » des boissons alcooliques, des stimulants et des narcotiques sur » l'organisme humain. » Dès l'année suivante, nombre d'Etats suivirent l'impulsion donnée, en sorte qu'aujourd'hui il n'y a plus que le New-Jersey, la Virginie, la Caroline du Sud, la Géorgie, le Kentucky, le Tenessee, le Texas, l'Arkansas, l'Indiana et le Montana qui n'aient pas d'enseignement scientifique obligatoire de la tempérance dans leurs écoles publiques.

Par les soins de l'Union chrétienne des femmes pour la propagation de la tempérance, trois manuels furent adoptés et introduits dans les classes, le *Child's health Primer,* dans les degrés inférieurs, le *Hygiene for young people*, pour les degrés intermédiaires, et le *Steele's Hygienic Philosophy* pour les écoles supérieures. Il existe toutefois des Etats où cet enseignement se donne sans l'aide des manuels, et simplement sous forme de causeries morales. Aux trois *text-books* mentionnés, sont venues s'ajouter

toute une série de publications nouvelles, entre lesquelles les autorités scolaires n'ont que l'embarras du choix [1].

Du haut en bas de l'échelle scolaire, les leçons de tempérance se donnent trois fois par semaine. On lit ainsi le manuel d'un bout à l'autre, le maître développant le texte imprimé et l'enrichissant d'exemples choisis à propos. Le manuel est généralement divisé en les dix parties qui suivent : la nourriture, les boissons alcooliques et autres narcotiques, la digestion, la circulation, la respiration, le système nerveux, les os, les muscles, la peau et les sens, avec l'étude des effets des boissons alcooliques et autres narcotiques sur ces diverses fonctions et parties de l'organisme humain.

Il nous a été donné d'assister à quelques-unes de ces leçons. Le maître posait généralement les jalons suivants : « Il y a des ferments dans la poussière qui est sur les grappes de raisin ; dans l'intérieur des grains, il y a un jus doux ; quand les raisins sont pressés, les ferments se mêlent au jus ; les ferments enlèvent sa douceur au jus et y laissent un poison. »

Partant de ces données, le maître poursuivait généralement : « Les poisons peuvent nous nuire ; les poisons peuvent tuer ; l'alcool est un poison ; nous ne devrions jamais prendre une boisson quelconque qui ait du poison en elle. »

Enfin, dans une troisième leçon, le maître devenait plus précis et passait aux exemples : « Le cidre provient des pommes ; les ferments changent le jus des pommes après qu'elles ont été pressées ; nous ne devrions jamais boire de cidre, puisqu'il y a de l'alcool dedans ; le vin provient des raisins ; nous ne devrions jamais boire de vin, puisqu'il y a de l'alcool dedans ; il n'y a d'alcool ni dans les raisins, ni dans les pommes. »

---

[1] Degrés primaires : *Health for little folks ; N° 1 of the Unions series ; House I live in : Good Health for children ; Physiology for little Folks, a primer of health*, etc.

Degrés intermédiaires : *Young people's physiology ; Hygiene for young people ; N°s 2 et 3 of the Union series ; Youth's temperance manual ; Stowell's healthy body ; Blaisedell's physiology for boys and girls*, etc.

Degrés supérieurs : *Eclectic guide to health ; Martin's human body and the effects of narcotics ; Tracy's outlines of anatomy, Physiology and Hygiene*, etc.

De là, le maître, suivant les indications du manuel, passait aux effets de l'alcool sur notre organisme. L'enseignement bien donné intéresse beaucoup l'élève et ne peut avoir sur lui que les plus excellents effets.

XI.

ÉTUDES ANTHROPOLOGIQUES SUR DES ÉLÈVES DES ÉCOLES PUBLIQUES

Il semblerait que l'exposition spéciale d'anthropologie admirablement organisée à la Worlds fair par M. le professeur Putnam n'eût rien de commun avec un rapport concernant l'école populaire aux Etats-Unis, comme l'est celui-ci. Que l'on se détrompe. Une des sections de l' « Anthropological building » était consacrée à l'exposé des méthodes suivies, des moyens employés dans les investigations ayant pour but de donner des bases solides et si possible définitives à la science pédagogique, par l'étude du développement corporel et spécialement de l'encéphale de l'enfant aux diverses époques de sa croissance. L'exposé de ces recherches était du plus haut intérêt. C'est ainsi que différents professeurs et docteurs se sont donné pour tâche de poursuivre des investigations scientifiques sur des milliers d'enfants des deux sexes pour savoir à quelles époques la croissance s'accentue ou se ralentit, de quelle manière elle se traduit, et de déterminer les années sur lesquelles le pédagogue doit faire plus ou moins porter le poids des études.

Le professeur H.-P. Bowditch, M.-D., de la Harvard medical school, a pris comme sujet de ses observations, autorisées d'ailleurs par le bureau d'Education de Boston, 24,595 élèves des écoles publiques, soit 13,961 garçons et 10,904 filles. L'examen portait sur la hauteur et sur le poids des élèves. Au Wellesley College, les mêmes études ont été poursuivies pendant plusieurs années par

la présidente de l'institution, Madame Alice Freemann-Palmer, dans le but de se rendre compte si les études nuisaient à la santé des jeunes filles ou la favorisaient au contraire.

Le Dr Franz Boas, de Clark University, a fait de même avec 2500 enfants des écoles publiques de Worcester (Massachussetts) pendant le printemps de 1891. Ces investigations avaient aussi été autorisées par les autorités de la ville. Ici elles portaient sur le nom, l'âge, la nationalité du père et de la mère, le lieu de naissance et de résidence, le rang de naissance, la vue, l'ouïe, la mémoire, la stature (hauteur), la longueur figurée par les bras étendus y compris celle des deux doigts majeurs, la longueur et la largeur de la tête, la hauteur et la largeur de la face, le poids du corps, la couleur des cheveux et des yeux.

Les élèves examinés provenaient de l'école primaire et de l'école de grammaire, pris dans l'un et l'autre sexe, entre cinq et quinze ou seize ans. Pour juger de la vue, on se servait de tableaux portant des lettres de grandeur graduée et placés à une certaine distance ; pour l'ouïe, le tic-tac d'une montre éloignée ou rapprochée graduellement faisait règle.

La partie la plus délicate d'examens de ce genre est l'enregistrement des résultats destinés à établir les moyennes. Une fois ces moyennes obtenues pour une série d'années et comparées, les périodes de croissance peuvent être déterminées sûrement. Il va de soi que plus les investigations sont nombreuses, et plus les données et par conséquent les moyennes sont sûres.

Ces recherches, d'ailleurs, n'ont pas été faites seulement en Amérique. Le professeur Key en a poursuivi d'analogues sur 15,000 garçons et 3,000 jeunes filles des écoles publiques du Danemark, de Suède, de Belgique et d'Italie, en qualité de membre d'une commission nommée à cet effet par le gouvernement suédois. Ses conclusions ont été publiées. Elles se rapprochent extrêmement de celles des anthropologistes américains.

En général, on remarque que les garçons passent par trois périodes distinctes de croissance : la première accuse un accroissement modéré dans les septième et huitième années ; la

C. F. E.

deuxième une croissance moindre de la neuvième à la treizième, et la troisième, de la quatorzième à la seizième année une augmentation beaucoup plus rapide en hauteur et en poids. Le développement des jeunes filles présente aussi des périodes distinctes, mais les changements commencent un peu plus tôt que chez les garçons.

Les enfants présentent également un léger accroissement de la fin de novembre à la fin de mars. Cette période qui inclut tous les mois d'hiver est suivie d'une seconde, de la fin de mars jusqu'à juillet ou août, pendant laquelle les enfants grandissent rapidement, tandis que leur accroissement en poids est réduit au minimum. Puis survient une troisième période, qui dure jusqu'à la fin de novembre, dans laquelle l'augmentation en hauteur est minime, tandis que le gain en poids est très grand.

Sur 15,000 enfants examinés dans les degrés intermédiaires de l'école publique, plus d'un tiers étaient affectés de malaises chroniques ; la vue basse allait en augmentant rapidement dans ces degrés ; 13 $^1/_2$ % se plaignaient de maux de tête habituels.

Il est à remarquer que la santé était généralement meilleure chez les enfants de 7 à 13 ans, c'est-à-dire justement pendant la période de faible croissance. Mais aussitôt que commençait la période de grande croissance, et surtout dans les dernières années de cette période, la ligne graphique s'affaissait d'année en année, de classe en classe.

De même, on a constaté qu'il existait une relation étroite entre le nombre des heures de travail et celui des heures de sommeil. Les enfants que l'on avait fait travailler plus longtemps que la moyenne présentaient le 5,3 % de plus de malades que ceux qui avaient travaillé pendant un nombre d'heures inférieur à cette moyenne.

Si les conclusions et données qui précèdent sont justes, il en résulte que les garçons doivent et peuvent faire le plus de travail scolaire journalier de mars à novembre et le moins de novembre à mars, et qu'il ne faut pas les pousser trop rapidement, trop assidûment de 9 à 13 ans, tandis que leur travail scolaire pourra

être augmenté de 14 à 16 ans inclusivement, sans préjudice pour leur santé.

Nous ne donnons ici qu'un rapide aperçu de l'importance que peuvent prendre, au point de vue pédagogique, les études anthropologiques, espérant que le rapport du président de cette section de la World's fair paraîtra bientôt, nous permettant de pousser plus avant et dans tous ses détails l'examen de cette intéressante question.

XII.

CONCLUSION

Le peuple que nous allons quitter est un des plus dignes d'attention qui soit sur la terre. Il possède d'immenses ressources, matérielles et morales, fécondité du sol, richesses minières, énergie, volonté, persévérance remarquables de l'homme. Les Américains ont l'instinct profond que leur peuple est un organisme doué d'une âme collective à qui incombe une mission, qui travaille pour atteindre un but. Chaque individu a le sentiment plus ou moins confus qu'il remplit une tâche, qu'il aide à son pays à jouer son rôle devant le Vieux-Monde, celui de façonner l'esprit humain sur un nouveau modèle, selon un programme nouveau fait d'individualisme poussé jusqu'aux dernières limites et d'horizons intellectuels et sociaux indéfiniment élargis. Voilà pourquoi, pour l'Américain, sa patrie est la plus belle, la plus glorieuse et la plus heureuse du monde, ses institutions les plus admirables, ses écoles les meilleures. « Jamais, » disait un jour un Yankee à un Anglais qui lui vantait les splen- » deurs de l'Angleterre, je n'irai voir votre île. Qu'irais-je y » apprendre? Et puis, sur un aussi petit espace, la tête me tour- » nerait, je ne pourrais faire un pas sans tomber dans la mer. » Il était de bonne foi, sans aucun doute, et sa fierté nationale lui faisait préférer sa patrie à toute autre, en dépit des redoutables problèmes qui commencent à s'y poser avec une acuité terrible, problèmes économiques, problèmes sociaux, antagonisme acharné des blancs et des noirs, opposition des intérêts des divers Etats, etc., etc.

Il est certain que l'école aura une tâche à remplir aussi dans

la solution de ces questions critiques, de même qu'elle tempèrera certainement en vulgarisant les connaissances, et par conséquent en multipliant les points de comparaison, ce qu'il peut y avoir d'exclusif dans l'orgueil national. Le contraire serait regrettable, car ce serait un signe que l'école américaine piétinerait sur place au lieu d'avancer dans sa marche civilisatrice. Mais n'ayons aucune crainte à cet égard. Déjà des voix autorisées se sont fait entendre pour mettre en garde les citoyens de la Grande République contre le chauvinisme : « Comme Américains, » écrivait déjà en 1890 le commissaire fédéral, N.-H.-R. Dawson, » nous sommes accoutumés à être indulgents avec nous-mêmes » quand nous parlons de nos institutions scolaires. C'est un » passe-temps favori pour beaucoup d'imaginer que leurs insti- » tutions locales sont les meilleures de l'Etat, et même peut-être » de la nation, et que notre système d'éducation est égal, sinon » supérieur à celui du Vieux-Monde. Les critiques d'hommes » comme James Bryce et Matthew Arnold, quoique présentées » avec vigueur, mais au fond vraies, sont extraordinairement » utiles pour nous donner une meilleure compréhension de notre » position. Appliquées à l'éducation, elles nous conduisent à une » culture, à un niveau plus élevés. Il est oiseux de nous tromper » nous-mêmes, en nous représentant notre organisation sous un » jour plus favorable qu'il n'est en réalité, alors que nous avons » tant d'institutions si pauvrement dotées et si mal agencées et » tant de milliers de citoyens illettrés parmi nous[1]. »

Quand nous étions aux Etats-Unis, en été 1893, il n'y était bruit, dans les sphères scolaires, que des articles publiés sur le système des écoles publiques aux Etats-Unis, par M. J.-W. Rice, un pédagogue américain de très grand talent. M. Rice avait entrepris, sous les auspices de l'une des principales revues du pays, *The Forum*[2], un véritable voyage de découvertes à travers trente-six des plus grandes villes américaines. Ses articles passionnaient l'opinion publique désagréablement réveillée de

---

[1] Lettre à l'hon. W.-F. Vilas, secrétaire de l'Intérieur.

[2] Voir la livraison de juin 1893 du *Forum* de New-York.

sa douce quiétude par des critiques comme celles-ci : « Bien que » dans ce pays il n'y ait pas deux de nos localités qui se ressemblent » par leurs écoles, chaque localité présentant dans ce domaine » quelque trait particulier, cependant, à en juger par les résul- » tats obtenus, il est possible de les classer dans un certain nom- » bre de catégories plus ou moins clairement définies. Pour un » grand nombre d'entre elles, les écoles ont si peu avancé qu'el- » les peuvent être regardées comme représentant un stade de » civilisation d'avant l'âge de la vapeur et de l'électricité. Ail- » leurs, nous trouvons des écoles qui ne font que s'éveiller aux » progrès du monde, aussi bien intellectuels que physiques. » Dans des troisièmes enfin, les écoles ont, au contraire, résolu- » ment marché dans la voie des progrès pédagogiques. »

L'écrivain classait encore les écoles primaires américaines en trois catégories à un autre point de vue :

« Je place dans une première catégorie les écoles qui sont » encore à l'heure qu'il est conduites d'après l'antique notion » que la fonction de l'école consiste en tout premier lieu à accu- » muler dans la mémoire de l'enfant un certain nombre de faits » bien arides, ignorant la notion moderne que le but de l'école » doit être de développer l'enfant dans toutes ses facultés, intel- » lectuelles, morales et physiques. Ces écoles représentent con- » séquemment l'éducation comme on la donnait avant l'époque » des grands éducateurs, quand la pédagogie était chose incon- » nue. Dans des écoles de cet ordre, on ne demande des maîtres » que d'assurer un certain nombre de résultats *memoriter*, à » l'aide de la mémoire seule. Comme ces résultats peuvent être » obtenus par quiconque sait lire, écrire et compter, pourvu qu'il » ait une bonne discipline, ce n'est que dans les classes dont les » maîtres sont suffisamment intéressés à leur besogne pour faire » plus que ce qu'on leur demande, que l'on trouve quelques tra- » ces de science pédagogique[1].

» Tandis que le but poursuivi dans ces écoles est simplement

[1] M. Rice place dans cette catégorie les écoles de Baltimore, Buffalo, Cincinnati, New-York, Worcester, Milwaukee, St-Louis, Chicago, Brooklyn, etc.

» de donner à l'enfant un certain nombre de connaissances, » celui que se proposent les écoles de la seconde catégorie est » le développement naturel de l'enfant dans toutes ses facultés. » Ici, les maîtres étudient la tournure d'esprit, les dons naturels » de l'élève et se laissent guider par eux. Ce n'est pas le manuel » ou la volonté arbitraire du surintendant, mais les lois de la » psychologie qui dirigent la classe. Dès lors, un lien solide d'af- » fection unit l'enfant à son instituteur, qui devient un ami et un » guide. C'est ici que nous trouvons les maîtres poursuivant » constamment leurs études sous la direction éclairée du surin- » tendant. L'enfant, lui-même traité avec logique et cordialité, » dans l'atmosphère chaude et sereine d'une classe où il se » plaît, subit une saine influence qui manque absolument dans » les écoles de la première catégorie et qui modifie petit à petit » son caractère et ses habitudes.

» Et cependant ces écoles ont certains points faibles que nous » allons indiquer en parlant de la troisième catégorie [1].

» Les écoles de cette dernière ont, en plus de l'esprit pédago- » gique qui caractérise celle de la seconde, des méthodes d'en- » seignement si perfectionnées qu'on peut les considérer comme » ayant atteint un degré de développement presque parfait. Au » lieu d'enseigner, bien, il est vrai, chaque branche, séparément » pour elle-même, on s'efforce ici de les présenter toutes à l'élève » dans leurs relations naturelles. Ainsi l'esprit de l'enfant n'est » plus considéré comme formé d'un certain nombre de compar- » timents, un pour l'écriture, un pour la lecture, un troisième » pour l'arithmétique, etc., mais les idées inspirées par le sujet » à l'étude s'enchaînent et s'éclairent l'une par l'autre. De l'ana- » lyse on marche à la synthèse. Le langage n'est plus étudié » pour lui-même, comme un but, il est un moyen d'exprimer les

---

[1] L'auteur range dans la deuxième catégorie les écoles de Washington, Yonkers (New-York), Springfield (Massachussetts), Jackson et Ionia (Michigan), Quincy et Brooklyn (Massachussetts).

Washington a un système complet de travaux manuels qui ne laisse aucune lacune du Kindergarten jusqu'à la classe la plus élevée du plus haut degré. A Quincy et Brooklyn, on s'est plutôt dirigé du côté des sciences naturelles. Dans les écoles d'Ionia, on a obtenu de très bons résultats en ne confiant qu'*une seule branche à un seul maître ou maîtresse.*

» idées et non quelque chose d'à part les idées. Mais les villes » dont les écoles sont dirigées dans cet esprit d'unité sont mal- » heureusement fort peu nombreuses aux Etats-Unis [1]. »

M. Rice indique les remèdes au mal : 1° Il faudrait soustraire absolument les écoles à l'influence des politiciens, de manière à ce que les bureaux scolaires fussent, dans leurs actes officiels, libres de faire ce qui, dans leur opinion, servirait au mieux les intérêts de l'enfance, aussi bien dans l'élaboration des programmes que dans la nomination ou le renvoi des surintendants et des maîtres [2].

2° Le surintendant ne doit pas s'en tenir à la seule visite des classes ; pédagogue lui-même, il doit agir directement dans le sens du développement professionnel du personnel enseignant de sa circonscription ;

3° Il est nécessaire que le personnel enseignant travaille lui-même à son propre développement, avec enthousiasme, avec amour. L'école où l'on fait le plus de progrès est celle dont le titulaire est le plus sérieux étudiant. C'est le maître qui fait l'école.

La rude franchise de M. Rice et de ceux qui l'ont précédé dans l'examen critique du système scolaire des Etats-Unis est-elle excessive ou même exagérée? Nous voudrions le croire, sans oser l'affirmer. Quoi qu'il en soit, elle aura eu le mérite de provoquer un grand et utile retour sur soi-même dans toute la surface du territoire. Ce n'est pas à l'école populaire américaine de s'en plaindre. Au contraire, elle ne fera que gagner à l'émulation qui s'est emparée des villes visées, obligées qu'elles vont être désor-

---

[1] Sur les 36 villes qu'il a visitées, M. Rice n'en a trouvé que quatre : Indianapolis, Minneapolis, St-Paul et La Porte (Indiana). Les écoles de ces villes, dit-il, ont été très longtemps affranchies de l'influence des politiciens, celle des surintendants agissant seules sur elles.

[2] M. Rice dit que nombre de cités sont dans une période de transition et n'ont pu, pour diverses raisons, atteindre même le niveau de la deuxième categorie. A Philadelphie, par exemple, les surintendants se sont donné beaucoup de peine, depuis nombre d'années, pour élever le niveau des écoles, mais leurs efforts ont eu bien peu de succès, parce que les écoles sont de fait contrôlées par des politiciens militants qui agissent de tout leur pouvoir aux fins de faire servir les écoles en faveur de leurs vues personnelles. De même à Cleveland et à Détroit.

mais d'examiner, de comparer l'organisation de leurs sœurs rivales au lieu de s'en tenir à être satisfaites d'elles-mêmes. Le peuple américain, comme nous le connaissons, n'en sera que plus poussé à encourager de toutes les manières possibles les hommes qui consacrent leurs forces à l'avancement des études dans la voie du progrès. Les citoyens américains comprendront toujours mieux l'avantage de posséder des administrations scolaires compétentes et désintéressées, mues uniquement par des raisons pédagogiques, et un personnel enseignant entouré de respect et de considération, duquel dépendent d'ailleurs aussi bien le développement physique, intellectuel et moral de leurs enfants, tant qu'ils sont en classe, que leur préparation à la vie qui les attend, quand ils seront adultes, celle de femmes laborieuses et éclairées, d'hommes probes et dévoués à leur famille, à leur patrie et à la liberté !

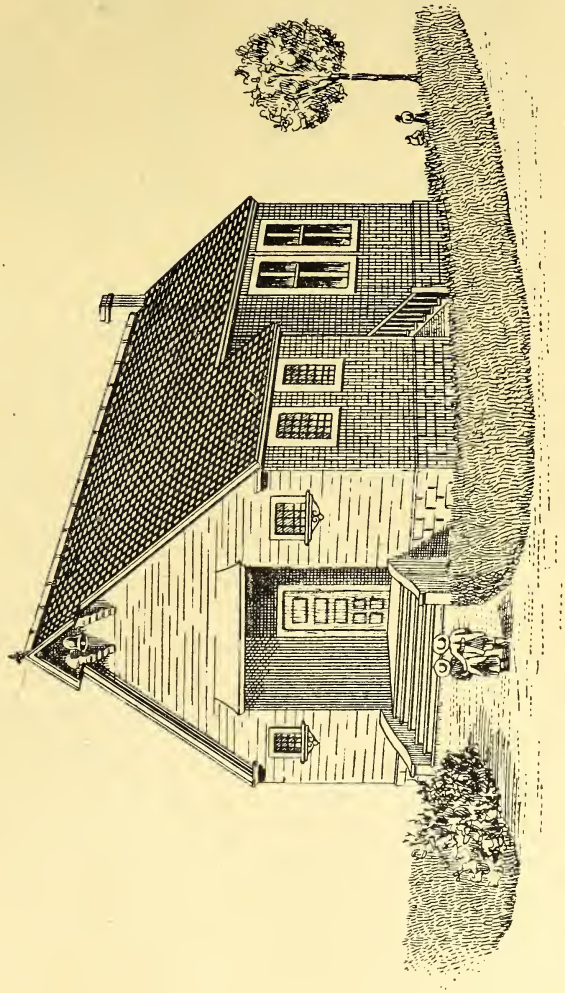
Les Etats-Unis sont jeunes ; ils ont foi en eux-mêmes, en leurs institutions, en leurs écoles. Il feront tout, nous en sommes certain, pour ne pas faillir à leur mission.

CLERC,
CONSEILLER D'ETAT.

TABLE DES MATIÈRES

		Pages.
I.	Considérations générales	4
II.	Organisation de l'école publique aux Etats-Unis	9
III.	Entretien des écoles	17
IV.	Dispositions diverses	23
V.	Bâtiments scolaires	64
VI.	Jardins d'enfants	68
VII.	Ecoles de population de couleur	79
VIII.	Les écoles indiennes	84
IX.	Ecoles diverses	90
X.	Enseignement scientifique de la tempérance dans les écoles publiques	95
XI.	Etudes anthropologiques sur les élèves des écoles publiques	98
XII.	Conclusion	102

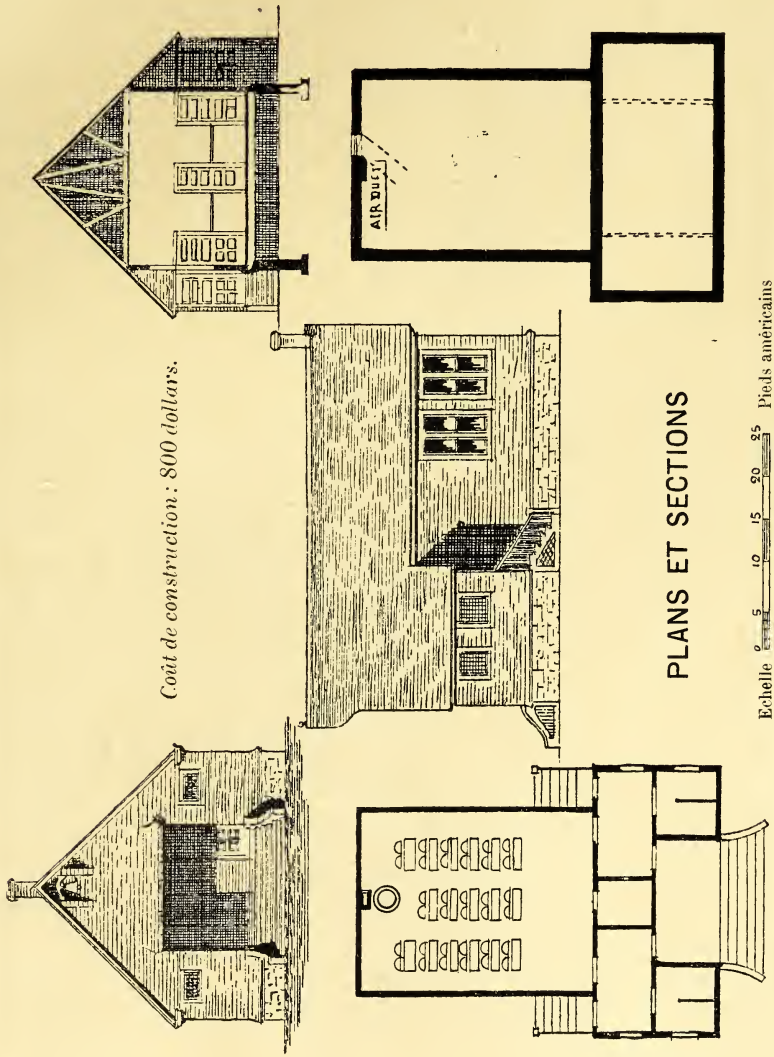
PLAN N° 1.



PERSPECTIVE

C. F. E.

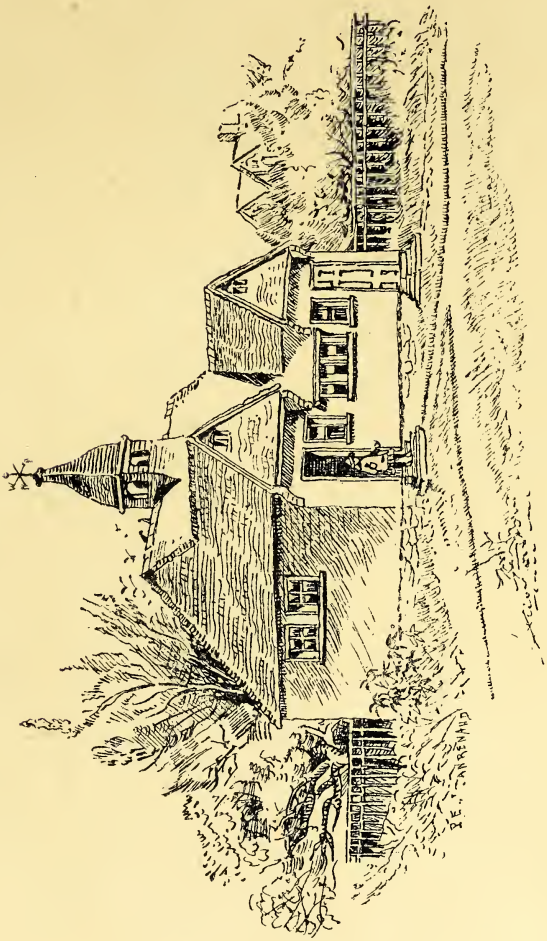
PLAN N° 1.



Coût de construction : 800 dollars.

C. F. E.

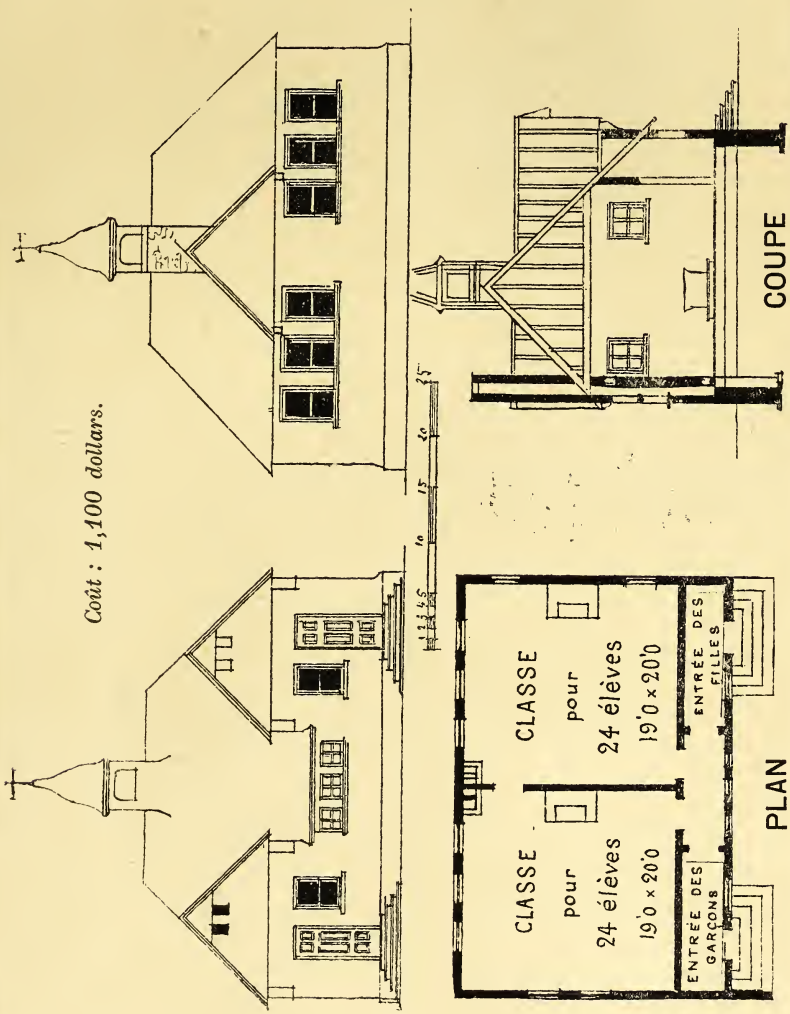
PLAN N° 2.



PERSPECTIVE

C. F. E.

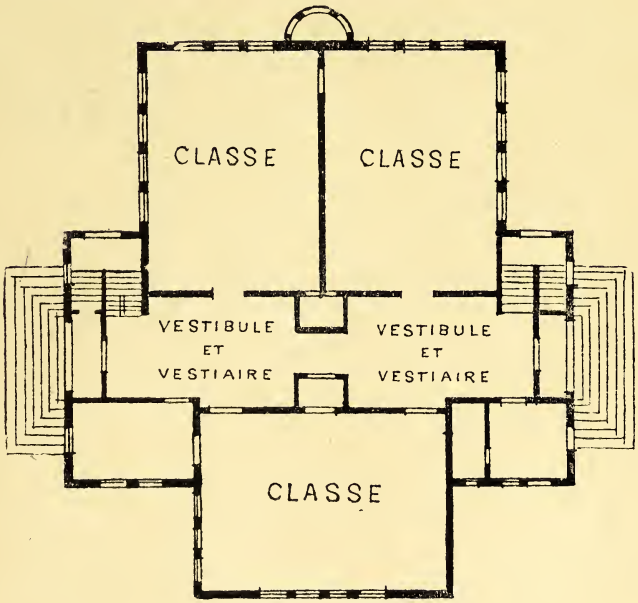
PLAN N° 2.


COUPE
PLAN
CLASSE
pour
24 élèves
19'0 × 20'0
ENTRÉE DES FILLES
CLASSE
pour
24 élèves
19'0 × 20'0
ENTRÉE DES GARÇONS
Coût : 1,100 dollars.

C. F. E.

PLAN 3.

PERSPECTIVE

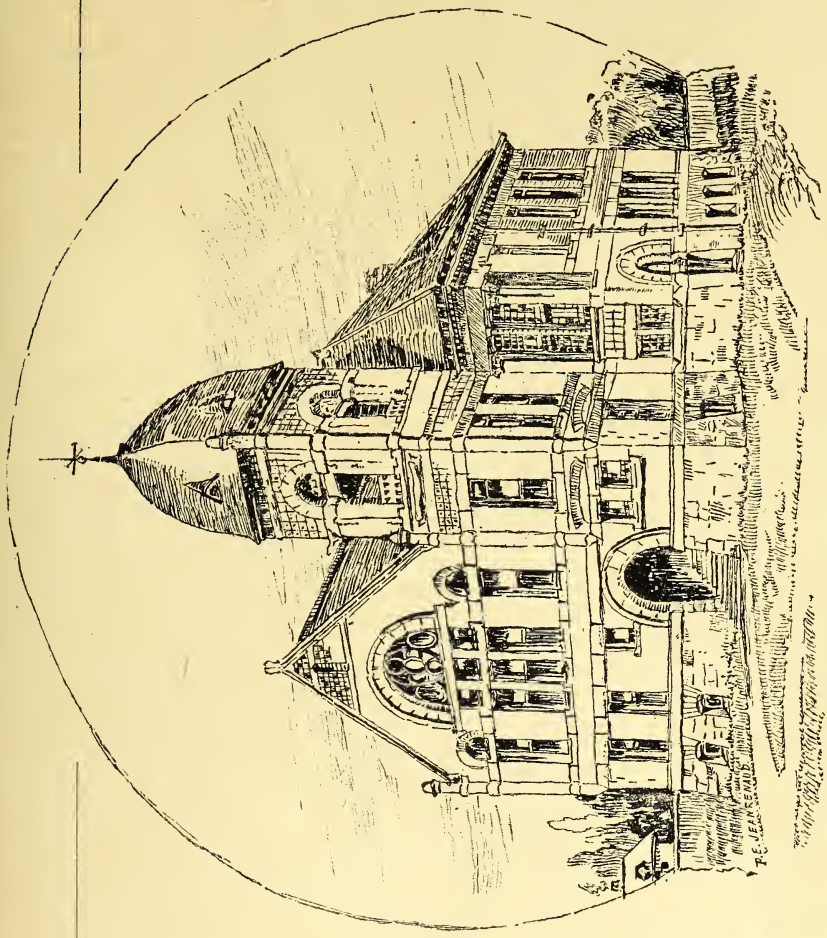


PLAN

Coût : 6,500 dollars.

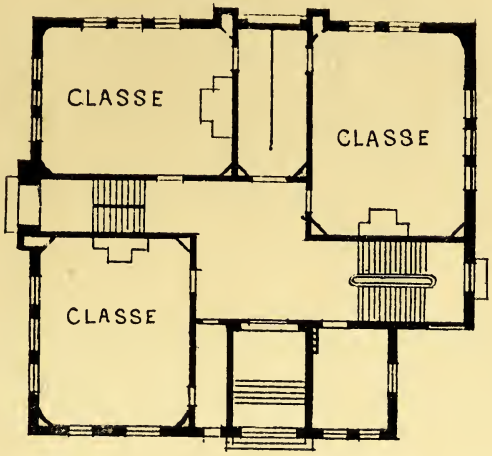
C. F. E.

Plan N° 4.

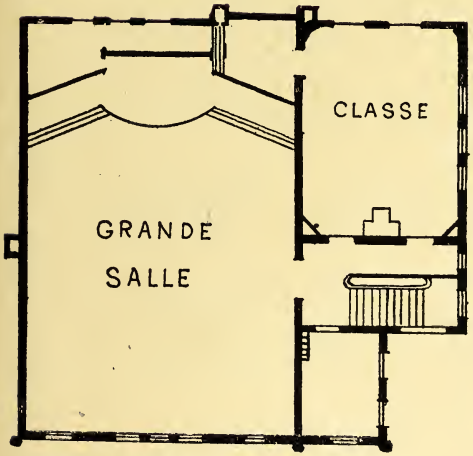


C. F. E.

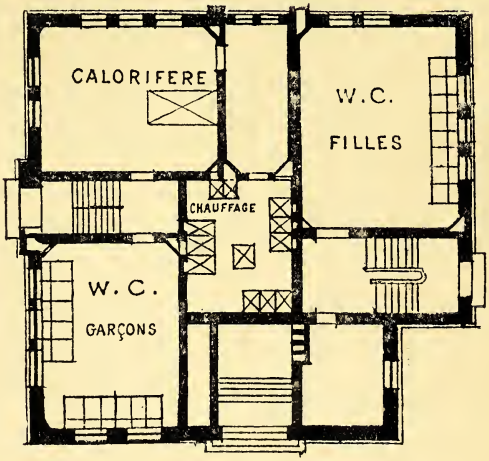
PLAN N° 4.



Ier ÉTAGE



IIme ÉTAGE



REZ-DE-CHAUSSÉE

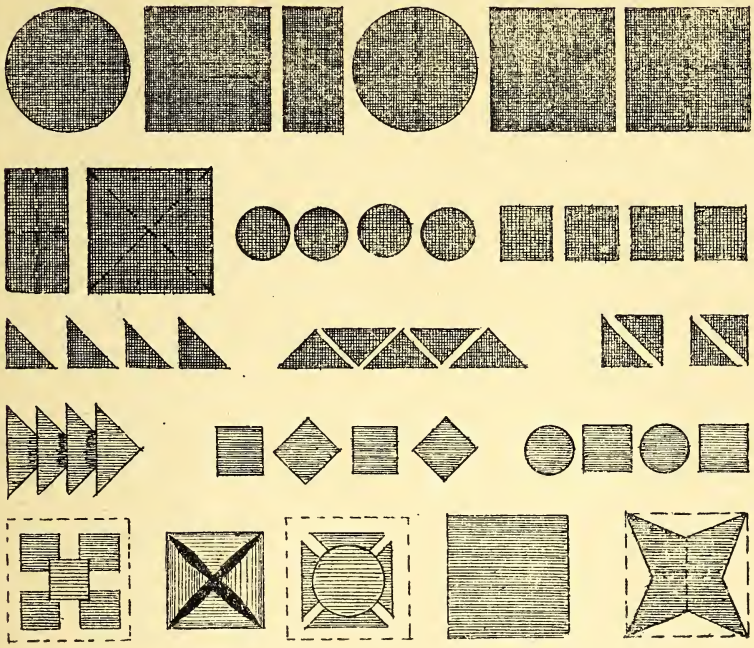
PLAN

Coût : 16,500 dollars.

C. F. E.

EXERCICES DU Ier DEGRÉ

(Papier découpé ou plié.)

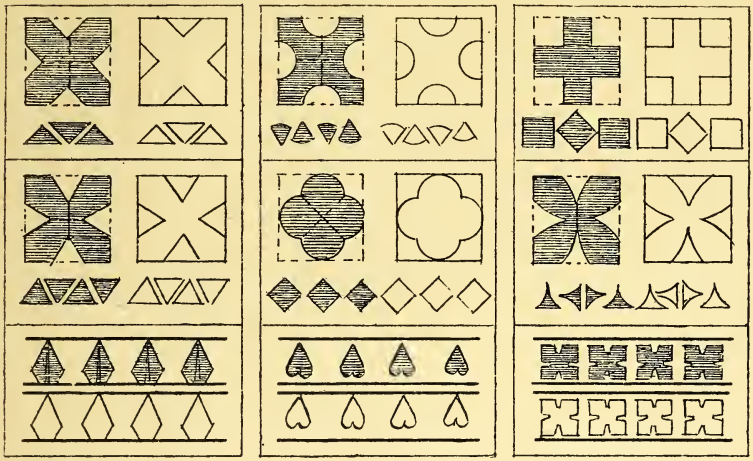


C. F. E.

EXERCICES DES IIME ET IIIME DEGRÉS

(Papier découpé.)

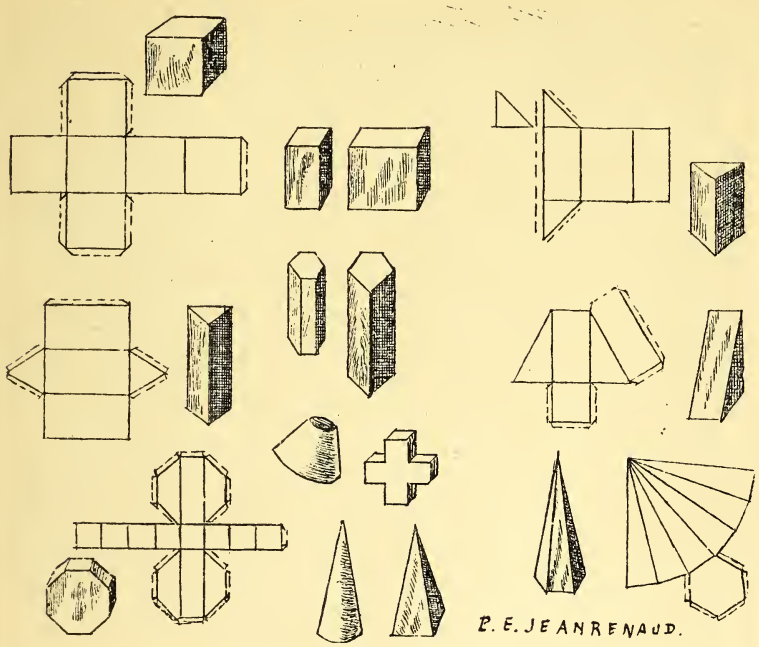
La pièce découpée est accompagnée de sa reproduction au moyen du dessin.



C. F. E.

EXERCICES DE LA Vme ANNÉE

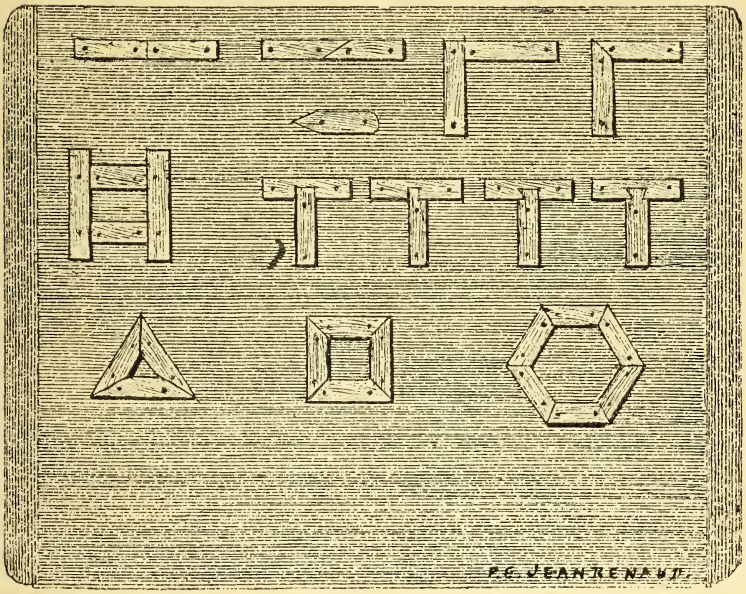
Formes construites avec et sans les opérations préliminaires qui y conduisent.



C. F. E.

Vme ANNÉE

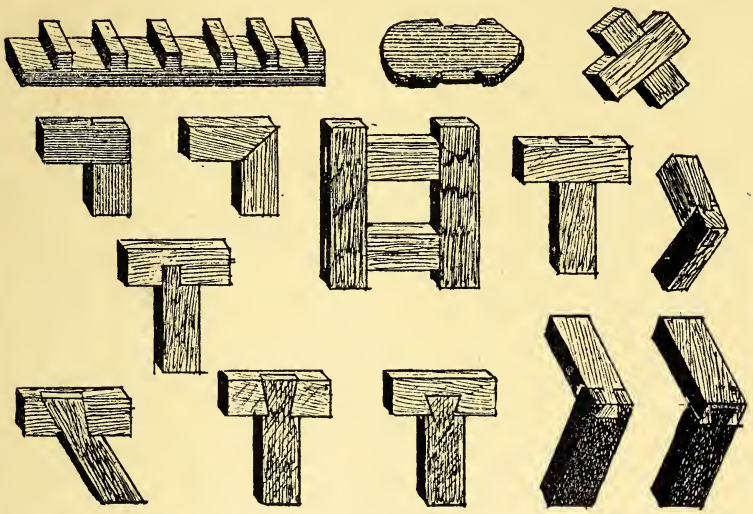
Exercices avec lattes de bois. Epaisseur, 1/8 pouce ou 1/6 pouce, largeur, 1 pouce.



C. F. E.

TRAVAUX FAITS DANS LA DERNIÈRE ANNÉE DE LA GRAMMAR SCHOOL

Objets de menuiserie obtenus sans grande scie ni rabot.



C. F. E.

Gb